372
Е-57
Инв.

Т 8006

Включено
в
каталог
1941

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

194

Кабинетъ родного
языка.

К. ЕЛЬНИЦКІЙ.

1953

Ин. № 74327

ПРОВЕРЕНО.

ОБУЧЕНІЕ грамотѣ, чтенію, письменному изложенію мыслей, грамматикѣ.

Учебникъ методики Русскаго языка.

(Извлеченіе изъ сообщеній и бесѣдъ на краткосрочныхъ педагогическихъ курсахъ въ Самарѣ, Орлѣ, Минскѣ, Омскѣ, Шуѣ, Ив.-Вознесенскѣ, Семипалатинскѣ, Глазовѣ, Иркутскѣ).

Для учебныхъ заведеній, въ коихъ преподается методика, и для учащихъ въ начальныхъ школахъ.

Цѣна 75 коп.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе М. М. ГУТЗАЦА.
1911.

Складъ изданія: С.-Петербургъ, Захарьевская, 9.

Книгоиздательство М. М. ГУТЗАЦА. СПБ., Захарьевская, 9.

Н. БУНАКОВЪ: 1) **«Азбука»** и уроки чтенія и письма. Съ 241 рис. въ текстѣ, ц. 25 к. 2) **«Книжка-Первинка».** Чтеніе послѣ азбуки, съ картинками и задачами для самостоятельныхъ работъ, ц. 15 к. 3) **«Въ Школѣ и Дома».** Книга для чтенія, примѣненная къ преподаванію родного языка въ начальныхъ училищахъ: *Часть I-я*—второй годъ обученія, ц. 40 к. *Часть II-я*—третій годъ обученія, ц. 60 к. *Часть III-я*—хрестоматія для городскихъ училищъ, ц. 75 к. 4) **«Живое Слово».** Учебная книга для начальной школы, въ трехъ частяхъ. *Часть I-я*, ц. 30 к. *Часть II-я*, ц. 40 к. *Часть III-я*, ц. 50 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщ. **допущены** къ употребленію въ качествѣ учебнаго руководства для низшихъ учебныхъ заведеній.

А. БУНАКОВЪ: Синтаксисъ Русскаго языка. Руководство къ изученію элементарнаго синтаксиса, ц. 50 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Мин. Нар. Просвѣщ. **допущенъ** въ качествѣ учебнаго руководства для среднихъ учебныхъ заведеній.

В. ФЛЕРОВЪ: 1) **Новый русскій букварь** для обученія чтенію и письму примѣнительно къ «Новому способу обученія слиянію звуковъ». Съ рисунками, прописями, самостоятельными работами, церковно-славянскимъ чтеніемъ и разрѣзной азбукой, ц. 15 к. 2) **Разрѣзныя буквы съ картинками** въ порядкѣ ихъ изученія примѣнительно къ Новому русскому букварю. Ц. 40 к. 3) **Новый способъ обученія слиянію звуковъ** при обученіи грамотѣ, ц. 25 к. 4) **Подробный планъ занятій** по обученію грамотѣ, ц. 20 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Минист. Нар. Просв. **допущены**—№ 1 и 2 въ качествѣ учебнаго руководства для низшихъ учебныхъ заведеній, а № 3 и 4 для учителей.

А. ВОРОНЕЦКІЙ: 1) **Учебникъ Всеобщей Географіи,** съ картами и картинами въ текстѣ, въ трехъ курсахъ: *Курсъ первый*—общій обзоръ земного шара и карты Россійской имперіи, ц. 45 к. *Курсъ второй*—Географія Азіи, Африки, Америки и Австраліи, ц. 45 к. *Курсъ третій*—Европа, ц. 45 к. 2) **Иллюстрированная Учебная Географическая Хрестоматія,** въ трехъ частяхъ: *Часть первая*—Общій обзоръ земного шара, ц. 1 р. 35 к. *Часть вторая*—Внѣ европейскія страны, ц. 2 р. *Часть третья*—Европа, ц. 1 р. 65 к. 3) **Учебникъ Географіи Россійской Имперіи.** Курсъ средн. учебн. заведеній, ц. 85 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія **допущены** въ качествѣ учебнаго руководства для среднихъ учебныхъ заведеній.

А. ПАВЛОВЪ: 1) **Городская Школа.** *Книга для класснаго чтенія,* съ матеріаломъ письменныхъ упражненій и съ картинами въ текстѣ, примѣненная къ обученію родному языку въ городскихъ училищахъ, въ 4-хъ частяхъ. *Часть первая*—Первый годъ обученія, ц. 30 к. *Часть вторая*—Второй годъ обученія, ц. 45 к. *Часть третья*—Третій годъ обученія, ц. 75 к. *Часть четвертая*—Четвертый годъ обученія, ц. 75 к. 2) НОВАЯ КНИГА: **«Шагъ за шагомъ».** *Русскій букварь* и *книга для класснаго чтенія* съ задачами для устныхъ и письменныхъ упражненій и съ картинами въ текстѣ, примѣненная къ обученію родному языку въ начальныхъ училищахъ (городскихъ и сельскихъ), въ 3-хъ частяхъ: *Букварь*, ц. 12 к. *Часть первая*—Первый годъ обученія, ц. 30 к. *Часть вторая*—Второй годъ обученія, ц. 40 к. *Часть третья*—Третій годъ обученія, ц. 50 к. 3) **Мысль и Слово.** *Русская Хрестоматія,* съ приложеніемъ задачъ и плановъ для письменныхъ и устныхъ упражненій, въ 2-хъ частяхъ: *Часть первая*—Для 3-го года обученія, ц. 35 к. *Часть вторая*—Для 4-го года обученія, ц. 50 к. 4) **Біографіи русскихъ образцовыхъ писателей,** съ портретами. Учебное пособіе для городскихъ училищъ, ц. 30 к. 5) **Др. О. Шмейль. Элементарный учебникъ естествовѣдѣнія** на біологической основѣ. Съ оригинальными рисунками худож. Кулля. Перев. съ нѣмецкаго. *Часть I.* Человѣкъ и животныя (зоологія), ц. 80 к. *Часть II.* Жизнь растеній (ботаника), ц. 80 к. 6) **Природовѣдѣніе.** Методическія бесѣды по начальному естествовѣдѣнію. Для низшихъ классовъ среднеучебныхъ заведеній, въ двухъ частяхъ: *Часть первая*, ц. 1 р. *Часть вторая*, ц. 1 р. 10 к. 7) **„Природа". Краткій курсъ естествовѣдѣнія,** примѣнительно къ дѣйствующей программѣ городскихъ, по Положенію 1872 г., училищъ. Съ рис. Въ 3 частяхъ. Ц. 1-й части 50 к., 2-й части 80 к. и 3-ей части 90 к. 8) **„Начатки естествовѣдѣнія".** I.—**Земля, вода, воздухъ.** Первоначальное знакомство съ явленіями природы путемъ наблюденія и опытовъ. Съ рис. въ текстѣ. Ц. 50 к. II—**Растенія и ихъ жизнь.** Ц. 50 коп. III.—**Человѣкъ и животныя.** Ц. 50 к. 9) **„Человѣкъ".** Основы ученія объ устройствѣ человѣческаго тѣла, его отправленіяхъ и здоровьѣ (анатомія, физіологія и гигіена). Съ рис. Ц. 40 к. 10) **Методика природовѣдѣнія** (элементарнаго курса естествовѣдѣнія). Руководство для преподавателей трехъ младшихъ классовъ среднеучебн. завед. и город., по Полож. 1872 г., училищъ. Ц. 2 р.

——— Ученымъ Комит. Минист. Нар. Просв. **допущены** къ употребленію въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ.

——— Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просв. **допущены** къ классному употребленію въ городскихъ, по пол. 1872 г., училищахъ

Прозерено
1965 г.

372
Е57
Рчсс-яз.

К. ЕЛЬНИЦКІЙ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ
С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

Ин. № 74327

9,87

ОБУЧЕНІЕ грамотѣ, чтенію, письменному изложенію мыслей, грамматикѣ.

Учебникъ методики Русскаго языка.

(Извлеченіе изъ сообщеній и бесѣдъ на краткосрочныхъ педагогическихъ курсахъ въ Самарѣ, Орлѣ, Минскѣ, Омскѣ, Шуѣ, Ив.-Вознесенскѣ, Семипалатинскѣ, Глазовѣ, Иркутскѣ).

Для учебныхъ заведеній, въ коихъ преподается методика, и для учащихъ въ начальныхъ школахъ.

Цѣна 75 коп.

СПЕЦФОНД

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе М. М. ГУТЗАЦА.
1911.

Складъ изданія: С.-Петербургъ, Захарьевская, 9.

372
8759

Паровая Скоропечатня М. М. Гутзаца. СПБ., Шпалерная, 26.

I.

Обученіе грамотѣ.

Наша рѣчь составляется изъ предложеній, предложенія составляются изъ словъ, слова же состоятъ изъ звуковъ. Такимъ образомъ звуки являются элементами нашей рѣчи.

Звуковъ, какъ элементовъ рѣчи, сравнительно немного: не болѣе 35—40. И изъ нихъ, благодаря разнообразному сочетанію ихъ, образуются всѣ слова языка.

Возьмемъ фразу: *„Наша роза цвѣла“*. Вслушиваясь въ нее при медленномъ, раздѣльномъ ея произношеніи, различаемъ въ ней рядъ звуковъ, которые въ своемъ сочетаніи образуютъ слова, изъ которыхъ въ свою очередь составилась фраза.

При письмѣ фразы, мы каждый звукъ ея изображаемъ соотвѣтственнымъ значкомъ или буквой. Эти значки или буквы слѣдуютъ въ написанной фразѣ въ томъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ звуки при произнесеніи фразы: н—а—ш—а р—о—з—а ц—в—ѣ—л—а.

При чтеніи же мы произносимъ въ сочетаніи рядъ звуковъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ соотвѣтственныя имъ буквы на письмѣ.

Такимъ образомъ, чтобы научить ученика грамотѣ, т. е. читать и писать, нужно:

во 1-хъ, пріучить его различать звуки въ словахъ и познакомить его съ этими звуками;

во 2-хъ, познакомить его со значками или буквами, обозначающими звуки;

въ 3-хъ, пріучить его разлагать слова на составляющіе ихъ звуки и обозначать эти звуки соотвѣтственными буквами (при письмѣ) и

въ 4-хъ, пріучить его сочетать звуки, обозначенные буквами, въ слова и произносить ихъ (при чтеніи).

Какъ видно изъ изложеннаго, въ основѣ обученія грамотѣ лежитъ знакомство со звуками, какъ элементами словъ. Вслѣдствіе этого самый способъ обученія грамотѣ называется *звуковымъ*. При обученіи по этому способу ученики знакомятся съ звуками, какъ они звучатъ въ словахъ, а не съ названіемъ буквъ (бе, ве, еръ, енъ и т. п.), какъ это дѣлалось при буквослагательномъ, нынѣ почти всюду оставленномъ, способѣ.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму.

Чтеніе и письмо связаны между собою: читаютъ по написанному и пишутъ—для чтенія. Значитъ, и обучать тому и другому нужно совмѣстно. Къ тому же совмѣстное обученіе чтенію и письму способствуетъ болѣе

успѣшному усвоенію грамоты. Затѣмъ, при совмѣстномъ обученіи чтенію и письму въ значительной мѣрѣ разнообразятся занятія, что имѣетъ немаловажное значеніе при обученіи дѣтей.

Совмѣстное обученіе письму-чтенію не лишаетъ возможности вести особые уроки по письму и особые уроки по чтенію и такимъ образомъ исключительно преслѣдовать цѣль того или другого занятія.

Здѣсь мы изложимъ звуковой способъ совмѣстнаго обученія письму-чтенію.

Способы ознакомленія учениковъ со звуками.

Со звуками учитель можетъ ознакамливать учениковъ или путемъ выдѣленія ихъ изъ словъ, или же путемъ непосредственнаго произношенія ихъ и составленія изъ нихъ словъ. Первый способъ называется *аналитическимъ*, а второй—*синтетическимъ*.

Аналитическій способъ представляетъ значительныя преимущества, а именно: выдѣляя требуемый звукъ изъ слова, ученикъ слышитъ, какъ онъ произносится въ словѣ и понимаетъ значеніе его. Кромѣ того, выдѣливши звукъ изъ слова, ученикъ этимъ словомъ можетъ провѣрять произношеніе его. Затѣмъ, самое разложеніе слова на составныя его части, пріучая учениковъ разлагать слова на звуки, подготовляетъ ихъ къ письму, такъ какъ послѣднее состоитъ въ разложеніи словъ на звуки и въ изображеніи послѣднихъ буквами. Наконецъ, выдѣленіе звука изъ слова удовлетворяетъ требованію переходить при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, такъ какъ слово, которое ученикъ постоянно употребляетъ и значеніе котораго понимаетъ, болѣе знакомо ему, чѣмъ отдѣльный звукъ, входящій въ составъ слова.

Выдѣливши звукъ путемъ разложенія слова, ученикъ, при чтеніи, приводитъ его въ сочетаніе съ другими звуками. Такимъ образомъ вслѣдъ за разложеніемъ словъ на звуки идетъ сочетаніе послѣднихъ въ слова. При письмѣ ученикъ разлагаетъ слова на звуки, а при чтеніи сочетаетъ звуки въ слова. Анализъ и синтезъ чередуются между собою при обученіи грамотѣ.

Порядокъ ознакомленія учениковъ со звуками и буквами.

Одни изъ звуковъ легче для произношенія и выдѣленія, другіе же труднѣе. Такъ, напр., звуки: а, у, с, р, м, х, легче для выдѣленія и произношенія, чѣмъ звуки: к, в, п, т и др. Отсюда очевидно, что, по требованію переходить при обученіи отъ легкаго къ трудному, слѣдуетъ знакомить учениковъ со звуками не въ томъ порядкѣ, въ какомъ они расположены въ алфавитѣ, а въ порядкѣ ихъ трудности для произношенія и выдѣленія. Такимъ образомъ со звуками: а, у, с, р, м, х, учитель познакомитъ учениковъ ранѣе, чѣмъ со звуками: к, в, п, т.

Вообще говоря, гласные несмягченные и согласные длительные, т. е. такіе, которые можно тянуть (с, ш, р, м и др.), являются болѣе легкими для выдѣленія и произношенія, чѣмъ гласные мягкіе и согласные мгновенные.

Въ существующихъ учебникахъ по обученію грамотѣ (букваряхъ) замѣчается различіе въ расположеніи звуковъ для ознакомленія учениковъ. Остановившись на томъ или другомъ учебникѣ (букварѣ) для обученія учениковъ грамотѣ, учитель слѣдуетъ тому расположенію звуковъ, какое принято въ этомъ учебникѣ.

Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ.

Для учениковъ было бы трудно сразу приступить ко всѣмъ родамъ занятій, связанныхъ съ изученіемъ грамоты. Учитель мало-по-малу подготовляетъ ихъ къ этимъ занятіямъ. Подготовленіе это состоитъ, съ одной стороны, въ упражненіи учениковъ въ разложеніи словъ на звуки и сочетаніи выдѣленныхъ звуковъ въ слова, и, съ другой,—въ занятіяхъ, направленныхъ къ подготовленію учениковъ къ письму буквъ (въ рисованіи по клѣткамъ простыхъ очерковъ предметовъ и писаніи элементовъ буквъ).

а) Упражненія въ разложеніи словъ на звуки.

Для успѣшнаго хода обученія грамотѣ очень важно, чтобы ученики предварительно пріобрѣли нѣкоторый навыкъ различать въ словахъ звуки, познакомились хотя съ нѣсколькими звуками и уразумѣли, что слово можно разложить на звуки и, обратно, изъ звуковъ можно составить слово.

Для достиженія этой цѣли, учитель, прежде чѣмъ знакомить учениковъ съ буквами, упражняетъ ихъ въ разложеніи словъ на звуки и въ сочетаніи звуковъ въ слова.

На каждую фразу, выражающую одну мысль, дѣти обыкновенно смотрятъ какъ на нѣчто цѣльное, единое: они и не подозрѣваютъ, что ее можно разложить на отдѣльныя слова. Учитель и начинаетъ съ разложенія фразъ на слова. Произнесши коротенькую фразу, напр.: „рожь зрѣетъ“, учитель вторично произноситъ ее медленно и притомъ такъ, чтобы одно слово слышалось отдѣльно отъ другого, и спрашиваетъ, сколько словъ сказалъ. Получивши отвѣтъ, учитель произноситъ другую фразу, напр., „дитя плачетъ“, третью, напр., „наша роза цвѣтетъ“ и т. д. и всякій разъ требуетъ, чтобы ученики, вслушавшись, отвѣтили, сколько словъ въ данной фразѣ, и отдѣльно произнесли первое, второе, третье и т. д. слова. Ведя дѣло съ методическою послѣдовательностью, учитель достигаетъ, что ученики въ первый же урокъ различаютъ слова въ фразахъ.

Затѣмъ учитель, произнесши взятое двусложное слово такъ, какъ оно обыкновенно произносится, вслѣдъ затѣмъ произноситъ его раздѣльно, такъ, чтобы отчетливо слышны были составляющіе его слоги, и спрашиваетъ учениковъ, сколько частей они замѣчаютъ въ этомъ словѣ, въ сколько пріемовъ

оно произносится. Разложивши второе, третье и т. д. слова на слоги, учитель достигаетъ, что ученики различаютъ въ словахъ слоги.

Послѣ этого упражненія учитель переходитъ къ разложенію съ учениками словъ на звуки и къ ознакомленію ихъ со звуками. Предварительно онъ ознакамливаетъ ихъ съ значеніемъ слова *звукъ* (звукъ струны на скрипкѣ, лай собаки, громъ, звонъ колокола, звуки (а, у, о, р, ш и др.), издаваемые голосомъ).

Методика указываетъ нѣсколько пріемовъ разложенія словъ на звуки. Вотъ нѣкоторые изъ нихъ:

1. Учитель произноситъ знакомое ученикамъ двухъ или трехзвучное слово отчетливо, такъ, чтобы ясно слышны были составляющіе его звуки, и спрашиваетъ, чѣмъ начинается и чѣмъ оканчивается слово, а если оно трехзвучное, то что слышно въ срединѣ его. Напр., онъ произноситъ слово: оса (о-о-о-с-с-а-а-а) и спрашиваетъ, какой звукъ слышенъ въ началѣ этого слова, какой въ срединѣ и какой въ концѣ.

2. Произнесши слово, напр.: *уши*, учитель затѣмъ произноситъ только *уш* и спрашиваетъ учениковъ, все ли слово онъ сказалъ. Ученики замѣчаютъ, что недостаетъ звука *и*, съ которымъ и ознакамливаются, произнося его нѣсколько разъ. Затѣмъ учитель произноситъ звукъ *у* и предлагаетъ ученикамъ окончить, дабы получилось слово *уши*. Ученики знакомятся со звукомъ *у*. Произнося первый и послѣдній звукъ (у—и), учитель подводитъ учениковъ къ выдѣленію звука *ш*, съ которымъ и ознакамливаются ученики.

3. Учитель произноситъ два слова, имѣющія одинъ только отличный звукъ (напр., усъ—ужъ). Ученики вслушиваются въ произносимыя слова и различаютъ отличные и сходные звуки и такимъ образомъ знакомятся съ ними.

Разлагая слова на звуки и выдѣляя тѣ или другіе звуки, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ упражняетъ учениковъ и въ устномъ сочетаніи выдѣленныхъ звуковъ для полученія словъ. Ученики познакомились, напр., со звуками: о, с, а; учитель произноситъ эти звуки одинъ за другимъ (о—с—а) и требуетъ, чтобы ученики сказали, какое слово получится отъ слитнаго произношенія этихъ звуковъ. Затѣмъ, произнесши звуки: *о—с*, онъ присоединяетъ къ нимъ звукъ *и* и спрашиваетъ учениковъ, какое слово получилось отъ слитнаго произношенія этихъ звуковъ. Произноситъ звуки: с—и, с—а, с—у, а—с, у—с, и всякій разъ требуетъ отвѣтить, что получится отъ слитнаго произношенія этихъ звуковъ.

Ученики скоро привыкаютъ къ тому пріему разложенія словъ на звуки и выдѣленія требуемаго звука, который нѣсколько разъ уже примѣнялся. А потому, остановившись на избранномъ пріемѣ разложенія словъ на звуки, учитель и придерживается его. Къ другимъ пріемамъ онъ прибѣгаетъ лишь въ томъ случаѣ, если замѣчаетъ, что избранный имъ пріемъ почему-либо не достигаетъ цѣли.

Долго останавливаться на подготовительныхъ упражненіяхъ въ разложеніи словъ на звуки и въ устномъ сочетаніи выдѣленныхъ звуковъ въ слова нѣтъ надобности, тѣмъ болѣе, что весь дальнѣйшій ходъ обученія грамотѣ будетъ состоять въ разложеніи словъ, выдѣленіи звуковъ и въ сочетаніи выдѣленныхъ звуковъ въ слова. Видитъ учитель, что ученики пріучились нѣсколько къ разложенію словъ на звуки, познакомились съ нѣсколькими звуками и могутъ сочетать знакомые звуки въ слова, а подготовительными упражненіями къ письму пріучились владѣть карандашомъ или перомъ настолько, что въ состояніи написать изучаемыя буквы, онъ переходитъ собственно къ обученію учениковъ грамотѣ (письму-чтенію).

б) Подготовительныя упражненія къ письму буквъ.

Одновременно съ предварительными упражненіями въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ ведутся упражненія, подготовляющія учениковъ къ письму буквъ. Упражненія эти состоятъ въ рисованіи по графической сѣткѣ легкихъ для копированія очерковъ предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ, подготовляющемъ къ писанію самыхъ буквъ.

Въ лучшихъ руководствахъ по обученію грамотѣ (букваряхъ) помѣщены на особыхъ страницахъ, въ графической сѣткѣ, очерки предметовъ, состоящіе сначала изъ прямыхъ линій (напр., лѣстница), потомъ изъ прямыхъ, загнутыхъ внизу или вверху (крючокъ для удочки), затѣмъ изъ полуовоаловъ (серпъ луны) и т. д. Учитель рисуетъ эти изображенія передъ учениками на классной доскѣ, разграфленной сѣткой, и такимъ образомъ показываетъ имъ, какъ слѣдуетъ рисовать эти изображенія на тетради, разграфленной тоже графической сѣткой.

Упражняясь въ рисованіи очерковъ предметовъ, ученики пріучаются правильно сидѣть и держать перо или карандашъ и тетрадь. Само собою разумѣется, что учитель не только показываетъ ученикамъ, какъ слѣдуетъ при письмѣ сидѣть и держать перо или карандашъ, но и внимательно наблюдаетъ за исполненіемъ учениками показаннаго имъ. Только однообразное повтореніе дѣйствія ведетъ къ образованію соотвѣтственной привычки.

Одновременно съ упражненіемъ въ рисованіи очерковъ предметовъ учитель пріучаетъ учениковъ писать элементы буквъ, располагая ихъ по трудности для письма: прямая наклонная линія, прямая загнутая внизу, прямая загнутая вверху, прямая загнутая вверху и внизу, полуовалъ лѣвый, полуовалъ правый, овалъ.

Упражненія въ писаніи элементовъ буквъ продолжаются и послѣ того, какъ ученики приступятъ къ знакомству съ буквами и къ письму ихъ. Предстоитъ знакомить учениковъ съ написаніемъ той или другой буквы, учитель предварительно упражняетъ ихъ въ письмѣ основного элемента этой буквы.

Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію.

Замѣтивши, что ученики, благодаря предварительнымъ упражненіямъ въ разложеніи словъ на звуки и въ рисованіи очерковъ предметовъ, подготовлены къ занятіямъ по обученію письму-чтенію, учитель приступаетъ съ ними къ такимъ занятіямъ.

При ознакомленіи учениковъ со звуками и буквами учитель придерживается, какъ было уже сказано, того порядка, какой принятъ въ букварѣ, по которому ученики учатся грамотѣ.

Учитель сначала знакомитъ учениковъ со звукомъ. Онъ подбираетъ слово, подходящее для выдѣленія его. Новый звукъ легче можетъ быть выдѣленъ изъ ряда знакомыхъ уже звуковъ, что и слѣдуетъ имѣть въ виду при подборѣ слова для выдѣленія звука. Кромѣ того, одни звуки легче выдѣляются, если они стоятъ на концѣ слова, напр.: *р* (соръ), *н* (сонъ); другіе же звуки отчетливѣе звучатъ, если они стоятъ передъ гласными, напр.: *в* (сова), *ж* (ножи), что тоже слѣдуетъ имѣть въ виду при подборѣ слова для выдѣленія звука.

Подобравши подходящее слово, учитель спрашиваетъ значеніе его. Иногда онъ задаетъ такой вопросъ, отвѣтомъ на который является требуемое слово.

Произнося подобранное слово отчетливо и притомъ такъ, чтобы требуемый звукъ особенно ясно звучалъ, учитель привлекаетъ учениковъ къ выдѣленію этого звука. Благодаря предварительнымъ занятіямъ въ разложеніи словъ на звуки, ученики обыкновенно не затрудняются въ выдѣленіи новаго звука. При надобности учитель можетъ прибѣгнуть къ какому-либо изъ указанныхъ выше пріемовъ для разложенія словъ на звуки. Выдѣленный звукъ, для запечатлѣнія его въ памяти, произносится учениками и учителемъ. Затѣмъ звукъ этотъ приводится въ сочетаніе съ другими звуками для образованія слоговъ и словъ. Учитель произноситъ слова съ новымъ звукомъ и предлагаетъ ученикамъ сказать, гдѣ этотъ звукъ: въ началѣ, въ серединѣ или въ концѣ слова. Ученики, по предложенію учителя, сами подбираютъ слова съ новымъ звукомъ и тоже говорятъ, гдѣ этотъ звукъ.

Нѣкоторые звуки могутъ быть смѣшиваемы съ другими (з—с, ш—щ, б—п, г—к и др.). Для устраненія такого смѣшенія, учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на отличіе изучаемаго звука отъ того, съ которымъ онъ можетъ быть смѣшиваемъ. Лучшимъ средствомъ для этого служитъ сравненіе словъ со смѣшиваемыми звуками. Напр.: роса—роза, обѣдъ—обѣтъ.

Послѣ обстоятельнаго ознакомленія учениковъ съ новымъ звукомъ, учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ письменной буквой. Онъ пишетъ ее на классной доскѣ. Ученики слѣдятъ, какъ онъ ее пишетъ. Для закрѣпленія въ памяти учениковъ начертанія новой буквы, учитель спрашиваетъ учениковъ, на что она похожа, изъ какихъ линій она состоитъ и чѣмъ она отличается отъ тѣхъ, извѣстныхъ уже имъ, буквъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема (е—с, ш—щ, ч—ъ). Затѣмъ выспрашиваетъ уче-

никовъ, сколько нажимовъ имѣетъ новая буква, какъ при письмѣ начинать и какъ оканчивать эту букву, и заставляетъ ихъ написать ее на своихъ тетрадяхъ. Ученики пишутъ сначала безъ такта, а потомъ и подъ тактъ, при чемъ учитель предварительно спрашиваетъ ихъ, во сколько тактовъ пишется новая буква.

Послѣ написанія буквы, ученики пишутъ слова съ новою буквою. Для предупрежденія ошибокъ, учитель на первыхъ порахъ спрашиваетъ, какія буквы нужно написать, чтобы составилось данное слово.

Для того, чтобы не обременять учениковъ нѣсколькими трудностями заразъ, учитель сначала знакомитъ ихъ только съ однѣми письменными буквами. И уже спустя нѣсколько времени, когда ученики ознакомятся съ нѣсколькими письменными буквами и привыкнутъ къ занятіямъ, выполняемымъ при обученіи грамотѣ, учитель знакомитъ ихъ и съ письменными и съ печатными буквами. Сначала учитель знакомитъ учениковъ съ тѣми печатными буквами, которыя соотвѣтствуютъ знакомымъ уже имъ письменнымъ буквамъ, а затѣмъ, при дальнѣйшемъ обученіи, знакомитъ ихъ уже параллельно и съ письменными и съ печатными буквами. Нерѣдко учитель, придерживаясь принятаго букваря, прежде ознакамливаетъ учениковъ съ печатными буквами, а затѣмъ уже знакомитъ ихъ съ соотвѣтственными письменными буквами. Но это не измѣняетъ сущности звукового способа обученія грамотѣ.

Ознакомивши учениковъ съ письменной буквой, учитель показываетъ имъ подвижную печатную букву и обращаетъ вниманіе ихъ на очертаніе ея; заставляетъ ихъ разсказать, изъ какихъ чертъ состоитъ новая печатная буква, чѣмъ она отличается отъ письменной буквы и отъ тѣхъ знакомыхъ уже печатныхъ буквъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема. Кромѣ того, онъ приглашаетъ учениковъ найти новую печатную букву въ подвижной азбукѣ, заставляетъ ихъ сложить изъ подвижныхъ буквъ слово, въ которое входитъ новая буква, заставляетъ ихъ также найти новую букву въ книжкѣ и т. п.

Ознакамливая учениковъ со звуками и буквами, учитель упражняетъ ихъ и въ чтеніи. Ученики читаютъ слова и фразы, сложенныя учителемъ или самими учениками изъ подвижныхъ буквъ, читаютъ написанное на доскѣ, читаютъ по азбукѣ и по таблицамъ для чтенія.

Текстъ для чтенія подбирается такой, который состоитъ изъ извѣстныхъ уже ученикамъ буквъ.

Процессъ чтенія, какъ выше сказано, состоитъ въ сочетаніи звуковъ, изображенныхъ буквами, въ слова. Навыкъ болѣе или менѣе быстро воспринимать буквы и сочетать ихъ въ слова вырабатывается мало-по-малу, послѣдовательно, путемъ упражненій. И слѣдуетъ упражнять учениковъ въ сочетаніи буквъ въ слова. При этомъ необходимо вести дѣло такъ, чтобы чтеніе не переходило въ складываніе буквъ или звуковъ, а было просто *медленнымъ чтеніемъ*, т. е. произношеніемъ безъ перерыва тѣхъ звуковъ, изъ которыхъ состоятъ слова. „Кто допустилъ въ школѣ звукосочетаніе (напр., с′—о=со, р′=соръ; с′—а=са, м′—а=ма=сама; з′—и=зи, м′—а=ма=

=зима), тотъ создалъ для себя значительныя трудности, тотъ отодвинулъ успѣхи школы своей, быть можетъ, на двойной срокъ противъ обученія звукового. Не нужно забывать, что *обученіе по звуковому способу есть прямо медленное чтеніе.* Тайна этого чтенія лежитъ въ первыхъ навыкахъ ученика соединять плавно, безъ перерывовъ и складыванія, гласные и согласные звуки въ слоги и слова, сперва медленно и протяжно, а затѣмъ въ формѣ обыкновеннаго чтенія или говора".

Ученики на дѣлѣ убѣждаются, что подобно тому, какъ можно разлагать слова на звуки или буквы, такъ точно изъ звуковъ или буквъ можно составлять слова. Учитель не торопитъ учениковъ, а даетъ имъ возможность самодѣятельно прочитать слова, состоящія изъ извѣстныхъ имъ буквъ. Онъ методическими пріемами лишь помогаетъ имъ, подводитъ ихъ къ сочетанію буквъ въ слова. Вотъ нѣсколько такихъ пріемовъ:

1) Учитель, показывая рядомъ стоящія буквы, заставляетъ ученика произнести звукъ первой буквы, второй, третьей; заставляетъ повторить рядомъ стоящія буквы скорѣе и сказать, какое же слово выходитъ, что напечатано.

2) Заставляетъ ученика произнести первый звукъ даннаго слова протяжно, а затѣмъ второй прибавить къ нему скоро (коротенько), какъ только буква будетъ приставлена къ первой. Такъ же поступаетъ для присоединенія слѣдующей (третьей) буквы: ученикъ произноситъ раньше прочтенное и прибавляетъ слѣдующій звукъ. Учитель можетъ также закрыть часть буквъ слова и заставить учениковъ произнести сочетаніе открытыхъ буквъ. Затѣмъ предлагаетъ имъ, повторяя прочитанныя уже буквы, присоединять къ нимъ открываемыя одна за другою буквы. Заслуживаетъ вниманія также чтеніе словъ съ измѣненіемъ буквъ, напр.: осы—усы; кора—коса—кола; или съ наращеніемъ буквъ, напр.: ужи—мужи; адъ—ладъ—кладъ—складъ.

3) Иногда учитель, разложивши съ учениками на звуки то слово, которое они затрудняются прочитать, ставитъ буквы выдѣленныхъ звуковъ на доскѣ и затѣмъ заставляетъ учениковъ прочитать слово.

4) Случается, что учитель самъ показываетъ ученикамъ, какъ сочетаются звуки буквъ въ слова (с—а—н—и) и какъ они произносятся раздѣльно, съ перерывами между ними (с′, а,-н′, и). Онъ такимъ образомъ подводитъ ихъ къ уразумѣнію, въ чемъ состоитъ сочетаніе звуковъ въ слоги и слова.

Къ какому бы способу учитель ни прибѣгалъ для подведенія учениковъ къ сочетанію звуковъ въ слова, онъ долженъ стараться возбуждать и поддерживать ихъ самодѣятельность. Сначала требуется отъ учениковъ извѣстная доля вниманія и умственнаго напряженія для сочетанія буквъ въ слова, но затѣмъ, по мѣрѣ упражненія въ такомъ сочетаніи, ученики пріобрѣтаютъ навыкъ къ чтенію. Чѣмъ больше ученики имѣютъ упражненій въ чтеніи, тѣмъ скорѣе они научаются читать.

При обученіи чтенію необходимо добиваться, чтобы ученики, читая—слово ли, фразу ли, коротенькій ли разсказъ или стишокъ, или же болѣе

длинный разсказъ,—всегда понимали читаемое, давали себѣ отчетъ въ немъ. Съ читаемымъ ученики должны всегда соединять извѣстное содержаніе. Безсмысленнаго чтенія никогда не слѣдуетъ допускать. Пріученіе къ механизму чтенія и къ сознательности его должно итти всегда попутно (о сознательности чтенія—впереди).

Указавши занятія, входящія въ составъ урока по обученію письму-чтенію, приведемъ краткій перечень этихъ занятій: 1) знакомство съ значеніемъ слова, изъ котораго предположено выдѣлить звукъ; 2) громкое, раздѣльное произношеніе его (слова) учителемъ и учениками; 3) разложеніе слова на слоги и звуки и выдѣленіе требуемаго звука; 4) произношеніе выдѣленнаго звука учениками поодиночкѣ и хоромъ; 5) нахожденіе въ произносимыхъ учителемъ словахъ новаго звука и подборъ учениками словъ съ новымъ звукомъ; 6) ознакомленіе учениковъ съ письменнымъ изображеніемъ новаго звука и указаніе отличія новой буквы отъ тѣхъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема; 7) писаніе учениками новой буквы и словъ или фразъ съ этой буквой; 8) чтеніе по письменному шрифту словъ или фразъ, написанныхъ на доскѣ или напечатанныхъ въ азбукѣ; 9) ознакомленіе съ печатною буквой и показаніе отличія ея отъ письменной и отъ тѣхъ печатныхъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема; 10) нахожденіе печатной буквы въ подвижной азбукѣ и составленіе изъ подвижныхъ буквъ словъ и фразъ; чтеніе ихъ; 11) чтеніе по букварю словъ и фразъ; 12) выспрашиваніе значенія каждаго прочитаннаго учениками слова или прочитанной фразы.

Само собою разумѣется, что не всѣ занятія, обозначенныя въ этомъ перечнѣ, съ одинаковою полнотою выполняются на всѣхъ ступеняхъ обученія грамотѣ. Сообразно съ обстоятельствами, учитель на той или другой ступени обученія выдвигаетъ преимущественно одни занятія и отодвигаетъ на задній планъ другія занятія. Во всякомъ случаѣ, учитель ведетъ дѣло такъ, что ученики всегда сознаютъ, *что* они дѣлаютъ и *какъ* должны дѣлать; они научаются грамотѣ при участіи сознанія и самодѣятельности.

Для показанія примѣненія означенныхъ занятій, приведемъ программы нѣсколькихъ уроковъ, на различныхъ ступеняхъ обученія грамотѣ.

Выдѣленіе и произношеніе звуковъ: а, у.

Какъ перекликаются между собою находящіеся въ лѣсу?

Ау!

Я произнесу это слово: ау!—Произнесите его вы! Хоромъ! Я еще разъ произнесу: а—а—а—у—у—у! (медленно, раздѣльно). Слушайте теперь, все ли я слово произнесу: а—а—а? Я начну, а вы окончите, чтобы вышло: ау. Учит.: а—а—а. Учен.: у—у—у. Еще разъ! Что я произнесъ?—*а*.—Вы что произнесли?—*у—у—у*.—Скажите то, что я произнесъ!—*а*.—Произнесите этотъ звукъ, а я окончу, чтобъ вышло: *ау*. Учен.: *а* Учит.: *у* (выходитъ *ау*). Что же вышло? Что же слышно

въ началѣ слова: *ау?*—*а*. А что въ концѣ?—*у*. Произнесите одинъ первый звукъ! Произнесите одинъ второй звукъ! Произнесите первый и второй звукъ одинъ за другимъ! Произнесите еще разъ вмѣстѣ, чтобы вышло слово!—Учен.: *ау*.—Произнесемъ еще отдѣльно звуки: первый! второй! (Ученики произносятъ.) Теперь я произнесу одинъ второй звукъ, а вы одинъ, первый. Учит.: —*у*! Учен.:—*а*! Еще разъ!—*у*—*а*! Еще разъ! Что же вышло? Кто такъ кричитъ?—Младенецъ, недавно родившійся. Какіе же звуки вы узнали?—*а*, *у*. Вслушайтесь, какой изъ этихъ звуковъ слышенъ въ словѣ: усъ?—Гдѣ онъ: въ началѣ или въ концѣ слова?—Въ началѣ.—А какой звукъ слышенъ въ концѣ слова: оса?—*а*.

Учитель подбираетъ еще подходящія слова и, произнося ихъ, спрашиваетъ: есть ли въ произнесенномъ словѣ выдѣленный звукъ и гдѣ онъ—въ началѣ или въ концѣ слова.

Ученики, особенно болѣе способные, основательно познакомившись со звуками: *а*, *у*, сами придумываютъ слова, въ которыхъ заключается тотъ или другой изъ этихъ звуковъ.

Ознакомленіе со звукомъ и буквой: с.

Ученики знакомы уже со звуками и буквами: *о*, *и*.

Оси. Оси есть часть чего?—Телѣги.—Учитель произноситъ медленно, раздѣльно: о—о—с—с—и—и. Какимъ звукомъ начинается слово: о—с—и?—*о*. Какимъ оканчивается?—*и*. Какой звукъ въ серединѣ?—*с*. Можно прибѣгнуть и къ такому пріему: Произнесемъ слово: оси. Я начну, а вы окончите! Учит.: *ос*. Учен.: *и*. Какой звукъ вы произнесли?—*и*. Повторите этотъ звукъ! Еще произнесемъ это слово: я начну, а вы окончите. Учит.: *о*. Учен.: *си*. Какой звукъ я произнесъ? Произнесите вы этотъ звукъ! Произнесите вмѣстѣ: *о*—*и* (начало и конецъ слова), что вышло?—*оси*. Все ли слово оси сказано? Какого звука недостаетъ?—*с*. Какой же звукъ въ серединѣ слова о—с—с—и?—*с*—*с*. Произнесите еще этотъ звукъ! Слушайте, я произнесу его. Произнесите вы еще разъ! Есть ли новый звукъ (*с*—*с*) въ словѣ: усъ? Гдѣ онъ: въ началѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ: оса? Гдѣ онъ (звукъ) въ началѣ, въ серединѣ или въ концѣ? А въ словѣ: сонъ? Гдѣ онъ? Въ словѣ: носъ. Гдѣ онъ? И т. д.

Придумайте каждый слово со звукомъ *с*. Учитель выслушиваетъ и спрашиваетъ, гдѣ новый звукъ: въ началѣ, въ концѣ или въ серединѣ слова.

Посмотрите, какъ пишется буква с. Учитель пишетъ на классной доскѣ букву *с*. На какой предметъ похожа эта буква? вы этотъ предметъ рисовали.—На серпъ.—Изъ какихъ линій состоитъ буква с.—Изъ точки и лѣваго полуовала.—Посмотрите, какъ пишется въ графической сѣткѣ эта буква! Напишите букву с въ своихъ тетрадяхъ. Учитель смотритъ, какъ ученики пишутъ. Напишите еще разъ! еще разъ!

Смотрите, я напишу на доскѣ слово: *оси*. Какую первую букву нужно писать?—вторую?—третью? Что написано на доскѣ? А теперь что я напишу?

Пишетъ слово: *оса*. Прочитайте! Учитель пишетъ другія слова, состоящія изъ извѣстныхъ уже ученикамъ буквъ. Ученики прочитываютъ написанныя слова и, руководясь вопросами учителя, даютъ себѣ отчетъ въ значеніи каждаго прочитаннаго слова.

Теперь напишите въ своихъ тетрадяхъ слово *оси*. Прочитайте! Какую первую букву напишете, какую вторую, какую третью? Учитель смотритъ, какъ ученики пишутъ. Напишите еще разъ!

Мы познакомились съ письменной буквой *с*. А вотъ печатная буква *с* (показываетъ печатную букву). Чѣмъ она похожа на письменную? чѣмъ отличается отъ нея?

Найдите въ подвижной азбукѣ букву *с*. Сложите изъ подвижныхъ буквъ слово: оси Сложите: оса и др. Одни ученики составляютъ требуемыя слова, а другіе прочитываютъ ихъ.

Чтеніе по букварю словъ съ новой буквой. Выспрашиваніе значенія каждаго прочитаннаго слова.

Ознакомленіе со звукомъ и буквой н.

Кто сейчасъ отвѣчалъ? Указывая на товарища, вы говорите „онъ“. Слушайте: *он*. Скажите вы это слово! Всѣ скажите!—*о—н—н—н*.—Чѣмъ начинается и чѣмъ оканчивается это слово? Я начну, а вы окончите, чтобы вышло слово „онъ“. Учит.: *о*. Ученики: *н*. Еще разъ! Какой звукъ вы произнесли? *н*.—Повторите его! Еще разъ! Скажите всѣ разомъ! Произнеси этотъ звукъ еще ты!—ты? Слушайте: есть звукъ *н* въ словѣ: сонъ? Гдѣ онъ: въ началѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ: на (возьми). А въ словѣ: наши? А въ словѣ: анъ („Анъ смотришь: тутъ же самъ запутался въ сплокъ“). А въ словѣ: она? сани?

Слушайте: что выйдетъ, если сказать вмѣстѣ: *н—а, н—о, н—у*.—Что выйдетъ, если сказать вмѣстѣ: *а—н, о—н, у—н*. Что выйдетъ, если сказать вмѣстѣ: *с—о—н; н—а—с; н—о—с*. Какой новый звукъ вы узнали?—*н*.

Посмотрите, какъ пишется буква *н*. Учитель пишетъ букву *н* по составнымъ частямъ ея. Ученики слѣдятъ за письмомъ учителя и говорятъ, какую линію онъ пишетъ. Изъ какихъ линій состоитъ буква *н*.? На какую букву она похожа? Чѣмъ отличается? Напишите вы букву *н* два раза. Ученики пишутъ, а учитель смотритъ, какъ они пишутъ, какъ сидятъ и какъ держатъ перо.

Учитель пишетъ на доскѣ слова и слоги съ буквой *н*, а ученики прочитываютъ ихъ (сонъ, онъ, на, насъ, анъ и др.). Чтеніе по книгѣ по письменному шрифту.

Учитель показываетъ ученикамъ печатную букву *н*. Изъ какихъ линій состоитъ печатная буква *н*? На что она похожа? Чѣмъ отличается отъ письменной буквы *н*? Найдите въ разрѣзной азбукѣ—н! Найдите букву *а*! Поставьте рядомъ съ *н*! Найдите букву *ш*! Поставьте! Найдите букву *а*! Поставьте! Прочитайте! Вмѣсто второй буквы *а* учитель ставитъ *о*. Про-

читайте, что вышло. Вмѣсто *о* ставитъ *и*. Прочитайте, что вышло! Что значитъ слово: ниша! Учитель составляетъ изъ извѣстныхъ ученикамъ буквъ слова и фразы, напр.: сани, наша, ноша и друг. Ученики прочитываютъ ихъ.

Покажите въ азбукѣ букву *н*! Читайте по букварю слова съ буквой *н*. Ученики читаютъ. Учитель выспрашиваетъ учениковъ значеніе прочитанныхъ словъ.

Ознакомленіе со звукомъ и буквой р.

Слушайте: выметаютъ соръ. Что выметаютъ?—Соръ.—Произнесите это слово громко! Учитель произноситъ это слово раздѣльно, такъ чтобы отчетливо звучалъ послѣдній звукъ, и спрашиваетъ: какой звукъ въ концѣ этого слова?—Звукъ *р*.—Произнесите этотъ звукъ отдѣльно!—Когда можно слышать этотъ звукъ?

Вслушайтесь: въ словѣ: роза,—есть новый звукъ? Гдѣ онъ: въ началѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ: моръ? а въ словѣ: нора? а въ словѣ: ворона?

Придумайте слова, въ которыхъ слышенъ былъ бы звукъ *р!* Ученики придумываютъ и говорятъ, гдѣ слышенъ новый звукъ?

Посмотрите, какъ пишется буква звука *р*. Пишетъ прямую длинную линію. Что я написалъ? Пишетъ изгибистую линію. Теперь что я написалъ? Такъ пишется буква *р*. Изъ какихъ линій состоитъ эта буква? Напишите въ тетради букву *р* три раза. Учитель пишетъ слово: соръ. Прочитайте написанное на доскѣ. Ученики читаютъ. Учитель пишетъ еще слова, состоящія изъ знакомыхъ уже ученикамъ буквъ и буквы *р*. Ученики прочитываютъ. Напишите въ тетради слово: нора. Какія буквы будете писать? Напишите слово: шар. Читайте по книгѣ (азбукѣ) по письменному. Ученики читаютъ. Учитель спрашиваетъ значеніе каждаго прочитаннаго слова.

Вы узнали письменную букву *р*. Теперь я покажу вамъ печатную букву р. Учитель показываетъ печатное *р*. Вотъ печатная буква *р*. Ставитъ эту букву подъ письменной буквой *р*. Скажите, чѣмъ отличается печатная буква *р* отъ письменной. Ученики говорятъ.

Найдите печатную букву *р* въ подвижной азбукѣ. Поставьте ее на планку доски. Найдите букву *о*. Поставьте рядомъ съ буквой *р*. Найдите букву *с*. Поставьте. Найдите и поставьте букву *а*. Прочитайте, какое слово сложено. Сложите слово: *нора!* Учитель вмѣсто *а* ставитъ *у*. Прочитайте!—Нору. Вмѣсто *н* ставитъ *с*. Прочитайте!

Идетъ упражненіе въ чтеніи словъ и фразъ, какъ сложенныхъ на доскѣ, такъ и напечатанныхъ въ книгѣ. Выспрашиваніе значенія каждаго слова и каждой фразы.

Ознакомленіе со звукомъ и буквой т.

Учитель произноситъ: *сито*. Для чего нужно сито?

Какіе звуки въ этомъ словѣ? Какіе звуки и буквы вамъ уже извѣстны? Буква какого звука вамъ еще не извѣстна?—Звука: *т*.—Произнесите этотъ звукъ громко, отчетливо.

Скажите, есть ли звукъ *т* въ словѣ: *мята?* Гдѣ онъ: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ: *ротъ?* а въ словѣ: *корыто?* (Учитель произноситъ рядъ словъ и ученики говорятъ, есть ли звукъ *т* въ произнесенномъ словѣ и если есть, то гдѣ онъ: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова.)

Посмотрите, какъ пишется буква звука *т*. Пишетъ первый элементъ. Что я написалъ?—Прямую наклонную линію.—Прибавляетъ второй элементъ. А теперь что я написалъ?—Прямую загнутую въ верху.—Пишетъ третій элементъ. Теперь что я написалъ?—Изгибистую.—Такъ пишется буква *т*. Изъ какихъ же линій состоитъ буква *т*?—Ученики отвѣчаютъ.

Учитель пишетъ букву *п* (уже знакомую ученикамъ) и рядомъ *т*. Ученики сравниваютъ эти буквы и говорятъ, чѣмъ отличается одна изъ нихъ отъ другой.

Точно также учитель пишетъ букву *т* и рядомъ съ нею букву *ш* (тоже знакомую ученикамъ). Ученики сравниваютъ эти буквы и говорятъ, чѣмъ отличается одна отъ другой.

Учитель пишетъ на доскѣ слова и фразы съ буквой *т* и ученики прочитываютъ ихъ.

Напишите въ тетради букву *т* три раза. Напишите слово: сито! Какія буквы вы будете писать? Ученики пишутъ. Напишите: мята и соты. Учитель осматриваетъ написанное и дѣлаетъ нужныя поправки. Если какая-либо ошибка встрѣчается у многихъ учениковъ, учитель объясняетъ всему классу, какъ слѣдуетъ писать и какъ исправить невѣрно написанное.

Показывая подвижную печатную букву *т*, учитель знакомитъ учениковъ съ нею. На что она похожа? Ученики обыкновенно говорятъ, что она похожа на столъ съ одной ножкой.

Составленіе изъ подвижныхъ буквъ словъ и фразъ и чтеніе ихъ, при чемъ учитель, какъ и всегда, требуетъ, чтобы ученики давали себѣ отчетъ въ прочитанномъ.

Чтеніе по книгѣ, съ отчетомъ о значеніи каждаго прочитаннаго слова.

При ознакомленіи учениковъ со звукомъ и буквой *д*, учитель обратитъ вниманіе ихъ на отличіе этого звука отъ звука *т*. Сравненіе произношенія и звукового состава такихъ словъ какъ: дѣло—тѣло, доска—тоска, подъ—потъ, плоды—плоты, покажетъ ученикамъ отличіе звука *д* отъ звука *т*.

Ознакомленіе съ буквами: ъ, ь.

Приблизившись при чтеніи по книгѣ (букварю) къ тому мѣсту, гдѣ встрѣчаются уже слова съ буквами: ъ, ь—на концѣ, учитель знакомитъ учениковъ съ этими буквами.

Ознакомленіе это можетъ быть ведено такимъ образомъ.

Подобравши слова, одинаковыя по звукамъ и отличающіяся лишь твердымъ или мягкимъ произношеніемъ послѣдняго звука, напр.: *уголь* и *уголъ* (сложи *уголь* въ *уголъ*), учитель, выспросивши учениковъ, какіе звуки

въ подобранныхъ словахъ, пишетъ эти слова одно подъ другимъ такъ, чтобы *у* приходилось подъ *у*, *г* подъ *г*, и т. д. и заставляетъ учениковъ прочитать ихъ. Ученики различаютъ, что *уголь* не то значитъ, что *уголъ*, и что въ первомъ словѣ послѣдній звукъ произносится мягко, а во второмъ—твердо. Учитель сообщаетъ ученикамъ, что для обозначенія, что послѣдній звукъ произносится мягко, ставятъ знакъ мягкаго произношенія (ь), а для обозначенія, что послѣдній звукъ произносится твердо, ставятъ знакъ твердаго произношенія (ъ).

Учитель пишетъ на доскѣ буквы ъ и ь и обращаетъ вниманіе учениковъ на отличіе начертанія одной изъ нихъ отъ другой.

Затѣмъ онъ разлагаетъ съ учениками такія слова, какъ: далъ—даль, цѣлъ—цѣль, пылъ—пыль, кладъ—кладь и т. п. и спрашиваетъ ихъ, какой знакъ (ъ или ь) слѣдуетъ поставить на концѣ словъ. Разложенныя слова пишутся на доскѣ или складываются изъ подвижныхъ буквъ. Ученики прочитываютъ эти слова.

Учитель показываетъ ученикамъ печатныя буквы: ъ, ь, и ученики читаютъ по книгѣ соотвѣтственныя слова.

Ученики пишутъ слова, имѣющія на концѣ букву ъ или ь.

Для того, чтобы они не ставили ъ или ь на концѣ словъ послѣ гласныхъ буквъ, учитель выписываетъ эти буквы на доскѣ и приглашаетъ учениковъ запомнить, что послѣ этихъ буквъ не ставится на концѣ ни ъ, ни ь.

Познакомившись съ употребленіемъ твердаго или мягкаго знака въ концѣ словъ, ученики, путемъ сравненія такихъ словъ, какъ: сѣлъ—съѣлъ, суди—судьи, солю—солью, Коля—колья и т. п., уразумѣваютъ употребленіе ъ или ь въ срединѣ словъ. Упражненіе въ чтеніи и письмѣ ведетъ къ умѣнію читать и писать слова съ твердымъ или мягкимъ знакомъ и въ срединѣ словъ.

Ознакомленіе съ буквами: й, і.

Съ буквой *й* учитель ознакамливаетъ учениковъ не въ то же время, когда онъ ознакамливаетъ ихъ съ *и* (восьмеричнымъ), а спустя нѣсколько времени, когда предстоитъ читать по книгѣ для чтенія слова съ этой буквой.

Для ознакомленія съ *й* учитель заставляетъ учениковъ написать или сложить изъ подвижныхъ буквъ хотя такія слова: *рои* (наши рои) и *рой* (рой яму). Ученики различаютъ, что въ словѣ: *рой*—*и* произносится короче, чѣмъ въ словѣ: *рои*. Учитель сообщаетъ, что для показанія, что въ словѣ *и* произносится кратко, надъ *и* ставится знакъ краткости (˘) и самое *й* называется „краткимъ“. Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ читать и писать такія слова и фразы: мой ножъ — мои ножи; свой умъ — свои руки; шѣи (боль шѣи)—шей (скорѣе шей); чай; рай; воинъ на войнѣ раненъ; герой—герои; слои—слой и т. п.

Ученики изъ примѣровъ видятъ, что *й* слышится только вмѣстѣ съ гласными: ай, ей, ой, ій и т. д.

Съ *і* (десятеричнымъ) ученики могутъ быть ознакомлены послѣ того, какъ они познакомятся съ гласными. Учитель сообщаетъ имъ, что передъ гласными (выписываетъ эти буквы) пишется *і* (съ точкой). Усвоеніе этого не затруднитъ учениковъ, такъ какъ съ гласными ученики познакомились уже, когда изучали употребленіе ъ и ь въ концѣ словъ.

Ознакомленіе съ прописными буквами.

Почти всѣ печатныя прописныя буквы похожи на строчныя, отличаясь отъ послѣднихъ лишь величиной. Значитъ, ознакомленіе съ ними не затруднитъ учениковъ. Ученики попутно знакомятся и со строчными, и съ прописными печатными буквами.

Что касается письменныхъ прописныхъ буквъ, то слѣдуетъ замѣтить, что на первой ступени обученія ученики знакомятся съ такими прописными буквами, которыя по начертанію похожи на строчныя буквы, а затѣмъ уже знакомятся и съ буквами, начертаніе которыхъ отлично отъ начертанія строчныхъ буквъ.

Учебныя пособія, употребляемыя въ школѣ при обученіи грамотѣ.

При обученіи грамотѣ въ школѣ употребляются слѣдующія пособія: 1) Подвижныя буквы печатнаго и письменнаго шрифта. Для того, чтобы имѣть возможность составлять изъ подвижныхъ буквъ фразы, необходимо имѣть достаточное количество экземпляровъ такихъ буквъ. Буквы, подбираемыя для составленія словъ и фразъ, должны быть одинаковой величины и одинаковаго шрифта. 2) Большія стѣнныя таблицы (напр., Бунакова, Лубенца, Душечкина), дающія возможность упражнять въ чтеніи весь классъ. 3) Для такой же цѣли можетъ служить и „приборъ для чтенія“, на которомъ, посредствомъ передвиженія дощечекъ съ буквами и слогами, образуются слова и фразы. 4) Классная доска, разлинованная сѣткой, для писанія на ней учителемъ и учениками. 5) Планка, на которой ученики ставятъ буквы при составленіи словъ и фразъ. 6) Тетради, разлинованныя сѣткой—для писанія учениками. 7) Наконецъ, самымъ необходимымъ пособіемъ служитъ букварь или книга для первоначальнаго упражненія въ чтеніи. Въ настоящее время наиболѣе употребительны буквари: „Родное слово“, г. І-й—Ушинскаго, „Азбука“—Бунакова, „Русскій букварь“—Вахтерова, „Азбука русская и церковнославянская“—Соколова, „Букварь“—Тихомирова, „Наше родное“, ч. 1—Баранова, „Обученіе грамотѣ“—Лебедева, „Русскій букварь“—Флерова, „Букварь“—Тарнавскаго, „Сѣятель“, ч. 1—Лукашевичъ и др.

Преимущества звукового способа обученія грамотѣ.

Въ настоящее время звуковой способъ обученія грамотѣ является господствующимъ. Лица, познакомившіяся съ этимъ способомъ, или сами обучавшіяся по нему, предпочитаютъ его прежде употреблявшимся у насъ способамъ (буквослагательному и силлабическому). Это обусловливается его

дидактическими преимуществами. Звуковой способъ обученія письму-чтенію наилучшимъ образомъ удовлетворяетъ требованію сознательности обученія. Ученики сознательно относятся къ выдѣленію звуковъ изъ словъ и къ составленію изъ выдѣленныхъ звуковъ словъ, сознательно относятся къ каждому читаемому слову и къ процессу написанія его. Затѣмъ, этотъ способъ удовлетворяетъ требованію послѣдовательности при обученіи, такъ какъ ученики, начиная отъ самаго простого и доступнаго имъ, переходятъ мало-по-малу, послѣдовательно, къ болѣе трудному, и это болѣе трудное является совершенно посильнымъ для нихъ послѣ прохожденія предшествующихъ ступеней. Такъ, на первыхъ порахъ ученики выдѣляютъ болѣе легкіе для выдѣленія и произношенія звуки и послѣдовательно переходятъ къ выдѣленію и произношенію болѣе трудныхъ звуковъ. Точно также ученики на первыхъ порахъ пишутъ простѣйшіе элементы буквъ и послѣдовательно переходятъ къ болѣе сложнымъ элементамъ и болѣе труднымъ для письма буквамъ. Далѣе, при этомъ способѣ наилучшимъ образомъ возбуждается и поддерживается самодѣятельность учениковъ. Ученики самодѣятельно ознакамливаются со звуками и сочетаніемъ ихъ при чтеніи словъ и съ разложеніемъ послѣднихъ на звуки при письмѣ. При означенныхъ качествахъ, звуковой способъ способствуетъ умственному развитію учениковъ: ученики не только научаются читать—писать, но и, благодаря проявленію умственной дѣятельности, развиваютъ свои умственныя силы. Представляя смѣну разнообразныхъ занятій, звуковой способъ обученія грамотѣ менѣе, чѣмъ другіе способы, утомляетъ учениковъ и вполнѣ удовлетворяетъ потребности ихъ къ смѣнѣ занятій. Научаясь съ первыхъ же уроковъ читать и писать слова въ сферѣ знакомыхъ имъ звуковъ и буквъ, ученики видятъ результаты своихъ занятій и охотнѣе занимаются ученіемъ. Наконецъ, обученіе грамотѣ по звуковому способу идетъ несравненно скорѣе, чѣмъ оно можетъ итти по буквослагательному или силлабическому способу, что тоже представляетъ не маловажное преимущество.

II.

Обученіе чтенію.

Стороны чтенія.

Подъ обученіемъ чтенію разумѣется пріученіе учениковъ читать вѣрно и бѣгло, сознательно и выразительно.

Вѣрность и бѣглость, сознательность и выразительность составляютъ стороны или качества чтенія. Всѣ эти стороны или качества чтенія должны преслѣдоваться одновременно, сообразно естественному ходу развитія учениковъ и пріобрѣтенія ими навыка къ чтенію.

Вредно отразилось бы на чтеніи учениковъ, если бы учитель, пріучая ихъ читать вѣрно и бѣгло, не обращалъ вниманія на сознательность ихъ чтенія. Ученики пріучились бы читать безсознательно, механически, и такое чтеніе не имѣло бы никакого значенія для ихъ развитія и пріобрѣтенія ими путемъ чтенія знаній. Точно также вредно отразилось бы на чтеніи учениковъ, если бы учитель, пріучая ихъ къ бѣглости и сознательности чтенія, не обращалъ вниманія на выразительность его. Ученики пріучились бы читать невыразительно, и трудно было бы отучить ихъ отъ такого чтенія и пріучить къ болѣе выразительному чтенію.

Одновременное преслѣдованіе всѣхъ сторонъ чтенія значительно облегчаетъ и ускоряетъ обученіе чтенію. Чтеніе понимаемаго дается легче, чѣмъ чтеніе непонятнаго. Смыслъ читаемаго облегчаетъ чтеніе, служа провѣркой чтенія. Если ученикъ читаетъ невѣрно, то отсутствіе смысла сейчасъ же указываетъ ему, что онъ прочиталъ невѣрно, и онъ старается исправить ошибку въ чтеніи. Сознательность чтенія служитъ также условіемъ выразительности чтенія. Ученикъ всегда выразительнѣе прочитаетъ то, что онъ понимаетъ, чѣмъ то, что онъ не понимаетъ или невѣрно понимаетъ. Съ другой стороны, выразительное чтеніе, служа признакомъ сознательности чтенія, само является условіемъ къ болѣе вѣрному и ясному пониманію читаемаго: читая возможно выразительно, ученикъ глубже уясняетъ себѣ читаемое.

Хотя вѣрность и бѣглость, сознательность и выразительность чтенія, составляя стороны одного и того же предмета—чтенія, должны преслѣдоваться одновременно, такъ сказать, попутно, однако на той или другой ступени обученія, по требованію дѣйствительности, учитель останавливается преимущественно на той или другой сторонѣ этого обученія. Такъ, на первой

ступени, пока ученики не пріобрѣтутъ нѣкотораго навыка въ бѣглости и вѣрности чтенія, учитель, не упуская изъ виду пониманія учениками читаемаго и яснаго, отчетливаго произношенія его, особенное вниманіе обращаетъ на пріученіе ихъ къ вѣрности и бѣглости чтенія. Затѣмъ, когда ученики пріобрѣтутъ нѣкоторый навыкъ въ вѣрности и бѣглости чтенія, учитель имѣетъ возможность обратить главное вниманіе на сознательность и выразительность чтенія.

Признавая, что обученіе вѣрности и бѣглости, сознательности и выразительности чтенія должно итти одновременно, попутно, мы для удобства изложенія, скажемъ сначала о средствахъ, ведущихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, потомъ о чтеніи сознательномъ и затѣмъ уже о выразительномъ чтеніи. Но прежде слѣдуетъ высказать нѣсколько положеній относительно подбора матеріала для чтенія учениковъ и расположенія его.

Подборъ матеріала для чтенія.

Матеріалъ, предлагаемый ученикамъ для упражненія въ чтеніи, находится, конечно, въ зависимости отъ книги для чтенія, принятой въ школѣ или классѣ. Выборъ подходящей книги для чтенія имѣетъ очень важное значеніе для успѣшности веденія обученія чтенію.

Матеріалъ, предлагаемый ученикамъ для чтенія, долженъ удовлетворять требованіямъ: 1) посильности и послѣдовательности, 2) занимательности и 3) цѣлесообразности.

1) Матеріалъ для чтенія посиленъ для учениковъ, если при той степени умственнаго развитія и навыка къ чтенію, какою обладаютъ данные ученики, они въ состояніи, при нѣкоторой помощи со стороны учителя, овладѣвать и формой и содержаніемъ читаемаго.

По мѣрѣ подъема умственнаго развитія учениковъ и пріученія ихъ къ чтенію, послѣдовательно усложняется и матеріалъ для чтенія.

При прохожденіи азбуки ученики упражняются въ чтеніи отдѣльныхъ словъ и коротенькихъ предложеній. Чтеніе предложеній, представляющихъ опредѣленныя мысли, интереснѣе для учениковъ, а потому и полезнѣе для нихъ, чѣмъ чтеніе отдѣльныхъ словъ. Во всякомъ случаѣ, какъ слова, такъ и предложенія, читаемыя учениками, должны возбуждать въ нихъ опредѣленные образы или опредѣленныя мысли. По прохожденіи азбуки ученики читаютъ маленькіе разсказцы, пословицы, поговорки. Далѣе они читаютъ разсказы покрупнѣе, сказки, басенки и небольшія стихотворенія. Затѣмъ они переходятъ къ чтенію и болѣе крупныхъ произведеній или отрывковъ изъ нихъ.

Дать ученикамъ, только что окончившимъ изученіе азбуки, такой матеріалъ для чтенія, какой посиленъ лишь для учениковъ болѣе развитыхъ, значило бы предложить имъ непосильную работу. Съ другой стороны, дать ученикамъ, достаточно развитымъ, такой матеріалъ, какой впору ученикамъ на низшей ступени обученія, значило бы отбить у нихъ охоту къ чтенію, вызвать въ нихъ скуку.

Послѣдовательнымъ упражненіемъ въ чтеніи ученики мало-по-малу подготовляются къ чтенію болѣе трудныхъ произведеній, такъ что чтеніе этихъ послѣднихъ становится для нихъ уже посильнымъ.

2) Кромѣ посильности, матеріалъ для чтенія долженъ быть занимателенъ для учениковъ. Занимательно для нихъ то, что служитъ подходящей пищей для ихъ душевной дѣятельности, что возбуждаетъ ихъ воображеніе и умъ, затрагиваетъ ихъ чувства и такъ или иначе соотвѣтствуетъ запросамъ ихъ душевной жизни. Однообразное содержаніе, наскучая ученикамъ, обыкновенно ослабляетъ въ нихъ интересъ къ читаемому; разнообразіе же содержанія, напротивъ, возбуждаетъ и поддерживаетъ его. Слѣдовательно, разнообразіе содержанія и формы должно составлять необходимую принадлежность книги для чтенія. Въ нее могутъ входить и поэтическія и прозаическія произведенія или отрывки изъ нихъ, отрывки изъ путешествій и популярно-научныхъ статей, стихотворенія и басни и отрывки въ нестихотворной формѣ, анекдоты, пословицы, загадки и скороговорки, произведенія народныя (сказки, бытовыя пѣсни, былины) и художественныя, сочиненія въ монологической и въ діалогической формѣ и т. п.

3) Матеріалъ для чтенія долженъ быть цѣлесообразенъ. Такъ какъ только произведенія образцовыя какъ по содержанію, такъ и по языку и слогу могутъ вести: а) къ дѣйствительному знанію языка, б) къ сознанію правильности и красоты формы и в) къ надлежащему расширенію умственнаго кругозора, то потому только такія произведенія и должны быть подбираемы для чтенія и изученія учениковъ.

Кромѣ того такъ какъ содержаніе читаемыхъ произведеній усваивается учениками, то оно и должно быть достойнымъ сдѣлаться душевнымъ ихъ достояніемъ. Оно должно не только обогащать ихъ новыми мыслями, образами, знаніями, но и насаждать въ нихъ добрыя и нравственныя чувства, облагораживать и возвышать ихъ. Статьи и стихотворенія, могущія вредно отозваться на нравственномъ чувствѣ учениковъ, никоимъ образомъ не должны быть даваемы имъ. Затѣмъ, книга для чтенія должна ознакамливать учащихся съ родиной и отечествомъ и способствовать воспитанію въ нихъ любви къ нимъ. „Русская школа должна имѣть и *русскую книгу* для чтенія“.

Такъ какъ подбираемыя статьи и стихотворенія служатъ не только для упражненія въ чтеніи, но также иногда и для другихъ занятій по отечественному языку, напр., для письменныхъ или грамматическихъ упражненій то потому нѣкоторыя изъ подбираемыхъ статей должны удовлетворять и этимъ цѣлямъ.

Болѣе употребительными въ настоящее время книгами для класснаго чтенія на низшей ступени обученія служатъ: „Родное Слово“—Ушинскаго, „Вешніе всходы“—Тихомирова, „Наше родное“ и „Добрыя сѣмена“—Баранова, „Книги для чтенія“—Толстого, Острогорскаго, Вахтерова, Тарнавцева (ч 2), „Въ школѣ и дома“—Бунакова, „Хрестоматія“—Поливанова, ч. 1 и друг.

Вѣрность и бѣглость чтенія.

Вѣрность и бѣглость чтенія вырабатывается путемъ упражненія въ такомъ чтеніи. Упражняясь въ вѣрномъ и возможно быстромъ воспріятіи ряда буквъ, въ сочетаніи ихъ въ слова, а послѣднихъ въ предложенія и въ произношеніи сочетаемаго правильно, согласно съ общеупотребительнымъ произношеніемъ, ученики пріобрѣтаютъ навыкъ къ вѣрности и бѣглости чтенія. Значитъ, для выработки въ ученикахъ навыка къ вѣрности и бѣглости чтенія, необходимо упражнять ихъ въ такомъ чтеніи. Чѣмъ больше ученики упражняются въ чтеніи, тѣмъ скорѣе они пріобрѣтаютъ навыкъ къ нему, что очень важно для дальнѣйшаго обученія. Еще при изученіи азбуки должно быть настолько упражненій въ чтеніи, чтобы ученики, окончивъ азбуку, могли безъ затрудненія и вѣрно прочитать всякую доступную имъ фразу. По изученіи азбуки ученики упражняются въ чтеніи для усовершенствованія въ вѣрности и бѣглости чтенія.

Навыкъ къ чтенію вырабатывается не только посредствомъ упражненія въ чтеніи новаго текста, но и посредствомъ повторительнаго чтенія одного и тогоже текста, подобно тому, какъ и руки піаниста пріобрѣтаютъ навыкъ къ игрѣ не только постояннымъ разборомъ новыхъ нотъ, но и повтореніемъ разобраннаго. Совершенствуясь въ чтеніи статей, нѣсколько разъ прочитанныхъ, ученики пріобрѣтаютъ навыкъ читать вѣрно и бѣгло и новыя статьи.

Повторительное чтеніе слѣдуетъ вести, не только прочитывая статью на одномъ и томъ же урокѣ, но также и вновь прочитывая статьи, прочитанныя уже въ предшествовавшіе уроки.

Неосновательно было бы полагать, что повторительное чтеніе является занятіемъ скучнымъ для учениковъ. Если произведеніе ясно понято учениками, то повторительное чтеніе его не только не скучно имъ, но даже доставляетъ имъ удовольствіе, вызывая въ нихъ знакомые образы и мысли. Къ тому же такое чтеніе удовлетворяетъ ихъ потребности въ душевной дѣятельности, не требуя отъ нихъ усиленнаго напряженія, что тоже является причиной того, что оно нравится имъ.

Въ классѣ всѣ ученики одновременно упражняются въ чтеніи. Всѣ они по своимъ книгамъ слѣдятъ за громкимъ чтеніемъ товарища. Для побужденія учениковъ слѣдить за чтеніемъ его, учитель заставляетъ то того, то другого ученика продолжать чтеніе. Лучше, конечно, если читающій ученикъ дочитываетъ до окончанія мысли, а слѣдующій начинаетъ читать съ новой мысли.

Чѣмъ больше учениковъ упражняется въ громкомъ чтеніи, тѣмъ лучше. Учитель вызываетъ ихъ къ такому чтенію не въ томъ порядкѣ, въ какомъ они сидятъ одинъ за другимъ или въ какомъ они записаны въ классномъ журналѣ, а въ разбивку, что и побуждаетъ ихъ слѣдить за чтеніемъ товарища.

Иногда, особенно на первыхъ порахъ обученія чтенію, пока ученики еще не привыкли къ процессу чтенія, учитель предлагаетъ такой вопросъ: „Кто можетъ прочитать слѣдующее слово или фразу? кто можетъ прочитать —

поднимет руку". Ученики вглядываются въ читаемое, прочитываютъ и поднимаютъ руку. Учитель указываетъ, кому читать.

Ошибки, дѣлаемыя ученикомъ при классномъ чтеніи, поправляютъ сами ученики класса. Замѣтившіе ошибку обыкновенно поднимаютъ руку, въ знакъ готовности исправить ее, и учитель указываетъ, кто долженъ исправить невѣрно прочитанное. Послѣ исправленія, слово или фраза вновь прочитывается ученикомъ, уже правильно. Лучше, конечно, если самъ читающій исправляетъ свои ошибки. Для того, чтобы дать ему возможность замѣтить свою ошибку, учитель условнымъ знакомъ (напр., постукиваніемъ карандашомъ) даетъ знать, что сдѣлана ошибка. Читающій вглядывается въ слово и читаетъ уже правильно. Если онъ не можетъ замѣтить своей ошибки, его поправляютъ, по указанію учителя, товарищи, послѣ чего онъ прочитываетъ уже правильно. Очень важно, чтобы исправленіе ошибокъ при чтеніи дѣлаемо было такимъ образомъ, чтобы оно не отвлекало вниманіе учениковъ отъ содержанія читаемаго. Исправленіе должно совершаться по возможности скоро и безъ лишнихъ остановокъ.

Ошибки въ паузахъ или тонѣ исправляются большею частью послѣ прочтенія цѣлой мысли или цѣлаго отрывка. Поправляющій не только указываетъ мѣсто, прочитанное, по его мнѣнію, неудачно, но и самъ прочитываетъ это мѣсто. Впрочемъ, такое откладываніе исправленія ошибокъ въ паузахъ или тонѣ не освобождаетъ учителя отъ обязанности слѣдить за читающимъ и по возможности наводить его на болѣе правильное чтеніе.

Если исправляемыя ошибки учениковъ могутъ быть подведены подъ общее правило, доступное пониманію учениковъ, то учитель знакомитъ ихъ съ этимъ правиломъ. Это ведетъ къ сознательному отношенію учениковъ къ правильности чтенія.

Торопливое чтеніе весьма часто ведетъ къ невѣрности его. Ученикъ при торопливомъ чтеніи пропускаетъ слоги, проглатываетъ звуки, искажаетъ слова. Не слѣдуетъ допускать такого чтенія. Ученики читаютъ не спѣша, медленно, но вѣрно, и такимъ образомъ мало-по-малу пріобрѣтаютъ навыкъ къ вѣрному и бѣглому чтенію

Пріучая учениковъ къ вѣрности и бѣглости чтенія, слѣдуетъ вмѣстѣ съ тѣмъ пріучать ихъ и къ громкому чтенію. Ученикъ читаетъ для всего класса, слѣдовательно, и долженъ читать такъ, чтобы весь классъ слышалъ его. При тихомъ чтеніи ученика, учитель говоритъ, что не вполнѣ слышно, что онъ читаетъ, и предлагаетъ ему читать громче. Иногда онъ заставляетъ ученика, читающаго громко, прочитать въ голосъ то, что прочитано тихо его товарищемъ, и затѣмъ предлагаетъ послѣднему прочитать то же самое громко. Нерѣдко учитель самъ прочитываетъ громко и вслѣдъ затѣмъ предлагаетъ ученику читать такъ же громко. Постоянно требуя отъ учениковъ громкаго чтенія, учитель пріучаетъ ихъ къ такому чтенію.

Пріучая учениковъ къ громкому чтенію, не слѣдуетъ допускать крикливаго чтенія. При требованіи громкости чтенія, какъ и вездѣ, слѣдуетъ соблюдать мѣру.

Упражняясь въ чтеніи, ученики вмѣстѣ съ тѣмъ пріучаются дѣлать при чтеніи надлежащія остановки, въ зависимости отъ знаковъ препинанія, и надлежащія повышенія и пониженія голоса, въ зависимости отъ смысла читаемаго. Нерѣдко учитель самъ прочитываетъ ученикамъ, показывая имъ, какъ слѣдуетъ читать. Выслушавши чтеніе учителя, ученики стараются подражать ему въ своемъ чтеніи.

Стремясь къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ хорошему чтенію, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ предупреждать развитіе въ нихъ привычекъ, которыя дѣлаютъ чтеніе нехорошимъ, какъ, напр., растягиваніе словъ, недоговариваніе окончаній или прибавленіе лишнихъ звуковъ, произношеніе словъ несогласно съ общеупотребительнымъ произношеніемъ, чтеніе пѣвучимъ голосомъ и т. п. Неправильное, нехорошее чтеніе, вслѣдствіе повторенія, можетъ обратиться въ привычку. Съ первыхъ же шаговъ обученія учениковъ чтенію необходимо вести дѣло такъ, чтобы, съ одной стороны, предупреждались привычки къ нехорошему, неправильному чтенію, а съ другой—вырабатывался навыкъ къ хорошему, правильному чтенію.

Обученіе учениковъ чтенію, какъ и всякому другому умѣнію, требуетъ отъ учителя умѣнія, терпѣнія, спокойной настойчивости и педагогическаго такта. Если бы учитель, обучая учениковъ чтенію, сталъ выражать неудовольствіе, гнѣвъ при медленномъ или неправильномъ или же при тихомъ чтеніи учениковъ, то это не способствовало бы улучшенію ихъ чтенія, а, напротивъ, вело бы къ ухудшенію его. Подъ вліяніемъ чувства, вызваннаго раздражительностью или гнѣвомъ учителя, ученики стали бы торопиться при чтеніи, стали бы читать тихо, невѣрно, а это и вело бы къ образованію худыхъ навыковъ при чтеніи.

Немаловажнымъ средствомъ къ развитію навыка къ чтенію служитъ *хоровое* чтеніе, при чемъ всѣ ученики класса читаютъ въ голосъ одну и ту же статью или одно и то же стихотвореніе. Хоровому чтенію обыкновенно предшествуетъ чтеніе однимъ изъ учениковъ или самимъ учителемъ и объясненіе читаемаго. Прочелъ ученикъ или учитель фразу или стишокъ, учитель объяснилъ прочитанное и всѣ ученики класса читаютъ то же хоромъ.

Хоровое чтеніе должно быть яснымъ и естественнымъ: оно не должно переходить въ пѣніе или въ отрубливаніе словъ. Вестись оно должно стройно, не переходя въ безпорядочный крикъ или въ машинальное повтореніе чужихъ словъ. При хоровомъ чтеніи ученики читаютъ собственно такъ же, какъ и при одиночномъ чтеніи: читая хоромъ, они дѣлаютъ тамъ же паузы, тамъ же повышаютъ и понижаютъ голосъ, гдѣ слѣдуетъ дѣлать паузы, повышать и понижать голосъ и при одиночномъ чтеніи.

Правильно веденное хоровое чтеніе оказывается полезнымъ. Оно даетъ возможность всѣмъ ученикамъ одновременно упражняться въ громкомъ чтеніи; кромѣ того, оно ободряетъ классъ и увлекаетъ слабыхъ, вялыхъ, медленно читающихъ учениковъ; а увлеченіе общей работой и стремленіе не отстать отъ другихъ служитъ важнымъ условіемъ успѣшности занятій.

Для того, чтобы всѣ ученики читали каждое слово одновременно, заразъ, учитель движеніемъ руки указываетъ тактъ. Само собою разумѣется, что тактъ обусловливается продолжительностью времени, необходимаго для произнесенія словъ или слоговъ. Иногда учитель самъ начинаетъ читать съ учениками и затѣмъ умолкаетъ—и они уже сами продолжаютъ читать, придерживаясь такта.

Стихотворный метръ облегчаетъ хоровое чтеніе, а потому хоровое чтеніе стихотвореній выходитъ обыкновенно стройнѣе, чѣмъ чтеніе прозаическихъ отрывковъ.

Къ хоровому чтенію можно прибѣгать для заучиванія учениками стихотвореній. Разъяснилъ учитель подобранное стихотвореніе, прочиталъ его ученикамъ и затѣмъ предлагаетъ имъ прочитать его нѣсколько разъ хоромъ—для заучиванія наизусть.

Дѣтямъ обыкновенно нравится хоровое чтеніе, и они нерѣдко сами просятъ позволенія прочитать хоромъ тотъ стишокъ, который имъ понравился.

Къ числу средствъ, ведущихъ къ выработкѣ навыка къ чтенію, относится еще чтеніе учениками „про себя“, втихомолку. Учитель предлагаетъ ученикамъ прочитать нѣсколько разъ въ классѣ, во время самостоятельныхъ занятій, доступную имъ по содержанію статейку и такимъ образомъ научиться читать ее болѣе или менѣе бѣгло и вѣрно. Прочитывая назначенную статью, ученики усваиваютъ и содержаніе ея.

Кромѣ новыхъ статей, учитель можетъ предлагать для самостоятельнаго чтенія учениковъ и раньше уже прочитанныя и объясненныя на урокахъ статьи. По окончаніи времени, назначеннаго для чтенія втихомолку, учитель провѣряетъ, насколько ученики приготовились къ чтенію предложенной имъ статьи.

Къ той же цѣли, т. е. къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ чтенію, ведетъ также предложеніе имъ прочитывать дома указанныя статьи.

Для предупрежденія безсознательнаго чтенія предлагаемыхъ ученикамъ для чтенія дома статей, учитель обыкновенно или предлагаетъ имъ приготовиться къ разсказу содержанія статьи, или задаетъ имъ вопросъ, рѣшить который они могутъ на основаніи предложенной къ чтенію статьи. Полезно, если учитель, назначая статью для домашняго чтенія учениковъ, прочитываетъ ее съ ними въ классѣ, для предупрежденія, такимъ образомъ, неправильности чтенія ея дома.

Сознательность чтенія.

Чтеніе является средствомъ къ обогащенію знаніями и къ душевному развитію лишь въ томъ случаѣ, если читающій ясно понимаетъ читаемое, воспринимаетъ выраженныя въ немъ мысли, образы, чувства, т. е. если читаетъ *сознательно*. Безсознательное, чисто механическое чтеніе безполезно и даже вредно. Не слѣдуетъ допускать такого чтенія. Съ первыхъ же шаговъ обученія чтенію нужно вести дѣло такъ, чтобы ученики понимали то, что читаютъ.

Навыкъ къ сознательному чтенію выработывается мало-по-малу послѣдовательно.

Пріемы и средства, побуждающіе учениковъ вникать въ читаемое, уразумѣвать его, давать себѣ отчетъ въ немъ, и тѣмъ пріучающіе ихъ къ сознательности чтенія, составляютъ *объяснительное* чтеніе.

Будучи средствомъ къ пріученію учениковъ читать сознательно, объяснительное чтеніе произведеній, ознакамливая ихъ съ этими произведеніями, ведетъ къ достиженію весьма важныхъ въ образовательномъ и воспитательномъ отношеніи цѣлей. Такъ, оно содѣйствуетъ развитію душевныхъ силъ. При веденіи объяснительнаго чтенія ученикамъ приходится сосредоточивать свое вниманіе на читаемомъ, что пріучаетъ ихъ къ внимательности. Имъ приходится составлять выводы изъ читаемыхъ статей и стихотвореній, сравнивать эти статьи и стихотворенія, выдѣлять планъ ихъ, что и способствуетъ развитію ихъ мышленія. Обогащая воображеніе учениковъ живыми образами, связанными единствомъ идеи, объяснительное чтеніе воспитательно вліяетъ на ихъ воображеніе. Поэтическія произведенія, будучи выраженіемъ не только высокихъ мыслей, но и благородныхъ чувствъ поэтовъ, оказываютъ облагораживающее вліяніе на чувствованія учениковъ. Художественное изображеніе дѣйствительности не можетъ не облагораживать взгляда учениковъ на эту дѣйствительность, а художественные образы и возвышенныя идеи, выраженныя въ изящной формѣ, не могутъ не вліять на развитіе эстетическаго чувства и вкуса ихъ. Вслѣдствіе зависимости дѣятельности воли человѣка отъ его чувствованій и мыслей, словесныя произведенія, вліяя на чувствованіе и мышленіе учениковъ, неминуемо оказываютъ вліяніе и на волю, желанія ихъ. Кромѣ того, объяснительное чтеніе ведетъ къ обогащенію учениковъ цѣнными для ихъ духовнаго образованія мыслями, понятіями, образами. Каждое стихотвореніе или каждая статья представляетъ собою выраженіе извѣстной мысли, извѣстнаго образа. Путемъ объяснительнаго чтенія ученики усваиваютъ эту мысль или этотъ образъ. И совокупность такихъ мыслей и образовъ, заложенныхъ въ душѣ учениковъ, неминуемо оказываетъ благотворное вліяніе на ихъ духовное образованіе. Міровоззрѣніе ихъ становится шире и глубже. Духъ ихъ, обогащенный прекрасными мыслями и прекрасными образами, такъ сказать, окрыляется для болѣе широкой душевной дѣятельности. Кромѣ того, мысли и образы, воспринятые учениками изъ словесныхъ произведеній, впослѣдствіи окажутъ вліяніе на ихъ практическую жизнь и дѣятельность. Извѣстно, какое значеніе въ практической жизни и дѣятельности человѣка имѣютъ, напр., пословицы или выводы изъ басенъ Крылова, усвоенные имъ и сдѣлавшіеся руководящими началами въ его жизни и дѣятельности. Особенно цѣннымъ является то, что объяснительное чтеніе, пріучая къ внимательному, вдумчивому чтенію, открываетъ тѣмъ самымъ путь къ дальнѣйшему самообразованію и вообще къ духовному совершенствованію. Дѣло въ томъ, что чтеніе книгъ, какъ выше уже сказано, въ такомъ только случаѣ является средствомъ къ умственному и вообще къ духовному самоусовершенствованію, если оно

ведется вдумчиво, съ полнымъ сознаніемъ читаемаго. Какъ встрѣчаются лица, которыя путемъ чтенія обогащаютъ себя познаніями и въ значительной мѣрѣ поднимаются въ своемъ духовномъ развитіи, такъ, съ другой стороны, встрѣчаются лица, которыя хотя и читаютъ много, но не становятся умнѣе, развитѣе, а лишь развиваютъ въ себѣ мечтательность, чувствительность и поверхностность воззрѣній. И такое различіе происходитъ отъ того, что первые, въ силу навыка, читаютъ вдумчиво, давая себѣ отчетъ въ читаемомъ, вторые схватываютъ лишь кое-что въ читаемомъ, очень часто несущественное.

Такимъ образомъ, объяснительное чтеніе оказываетъ развивающее и воспитывающее вліяніе на всѣ стороны душевной дѣятельности учениковъ и вмѣстѣ съ тѣмъ открываетъ имъ путь къ дальнѣйшему духовному самоусовершенствованію.

Кромѣ указанныхъ общихъ цѣлей, объяснительное чтеніе ведетъ къ достиженію и спеціальныхъ цѣлей обученія отечественному языку. Такъ, оно способствуетъ развитію языка, рѣчи учениковъ.

Языкъ, рѣчь развивается путемъ творчества и *подражанія*. Образцомъ для подражанія служитъ не только устная рѣчь, но также и языкъ читаемыхъ литературныхъ произведеній.

Слово представляетъ двѣ стороны: *внутреннюю*, т. е. понятіе или представленіе, выражаемое имъ, и *внѣшнюю*, *звуковую*, т. е. сочетаніе звуковъ, выражающихъ данное понятіе или представленіе. Обѣ эти стороны органически слиты въ словѣ, такъ что ихъ можно различать, а не раздѣлять. Сообразно съ этимъ и цѣлое словесное произведеніе представляетъ собою двѣ стороны: *внутреннюю*, т. е. мысли, образы, чувства, выраженные въ произведеніи, и *внѣшнюю*, т. е. словесную форму, посредствомъ которой выражаются мысли, образы и чувства автора. И обѣ эти стороны слиты въ словесномъ произведеніи. Уразумѣвая при объяснительномъ чтеніи мысли, образы, чувства, раскрываемыя въ словесномъ произведеніи, ученики вмѣстѣ съ тѣмъ ознакомляются и съ формой его, при чемъ и собственная рѣчь ихъ, по подражанію, обогащается словами и словесными формами.

Вслѣдствіе связи письменной рѣчи съ устной, объяснительное чтеніе, обогащая и развивая устную рѣчь учениковъ, содѣйствуетъ вмѣстѣ съ тѣмъ развитію и письменной рѣчи ихъ. При объяснительномъ чтеніи ученики на словесныхъ образцахъ пріучаются къ подбору подходящихъ словъ и выраженій для передачи своихъ мыслей, пріучаются группировать признаки изображаемыхъ предметовъ и планировать свои мысли. Вотъ почему полезно иногда связывать письменныя упражненія учениковъ съ читаемыми и изучаемыми ими словесными произведеніями. Такое связываніе тѣмъ болѣе умѣстно, что содержаніе читаемыхъ статей и стихотвореній часто представляетъ хорошій матеріалъ для письменныхъ работъ учениковъ.

Насколько сознательное чтеніе словесныхъ произведеній вліяетъ на устную и письменную рѣчь, видно изъ того, что рѣчь эта у лицъ, достаточно упражнявшихся въ сознательномъ, вдумчивомъ чтеніи, всегда при

одинаковыхъ другихъ условіяхъ, богаче, правильнѣе и даже изящнѣе, чѣмъ у лицъ, мало упражнявшихся въ такомъ чтеніи.

Усвоеніе грамматики отечественнаго языка возможно только путемъ вывода грамматическихъ законовъ и правилъ изъ рѣчи, которую предварительно нужно понять, уразумѣть. Такимъ образомъ между усвоеніемъ грамматики и объяснительнымъ чтеніемъ существуетъ нѣкоторая связь. Послѣднее, т. е. объяснительное чтеніе служитъ условіемъ успѣшнаго усвоенія первой, т. е. грамматики.

Изъ всего сказаннаго видно, какое важное воспитательное и образовательное значеніе имѣетъ объяснительное чтеніе словесныхъ произведеній. Важное значеніе такого чтенія становится еще болѣе яснымъ, если примемъ во вниманіе, что сочиненіе, какъ бы оно ни было художественно, не можетъ произвести надлежащаго впечатлѣнія на учащихся, если они недостаточно понимаютъ его, и что оно оказываетъ свое образовательное и воспитательное вліяніе на нихъ только въ томъ случаѣ, если они надлежащимъ образомъ понимаютъ его, что и достигается объяснительнымъ чтеніемъ.

Характеръ, содержаніе и форма веденія объяснительнаго чтенія зависятъ и отъ развитія учениковъ, и отъ матеріала, предназначеннаго для чтенія, и отъ тѣхъ устныхъ или письменныхъ упражненій, которыя учитель намѣренъ связать съ объяснительнымъ чтеніемъ, и отъ тѣхъ выводовъ, къ которымъ онъ намѣренъ подвести учениковъ путемъ объяснительнаго чтенія.

Значитъ, не представляется ни возможности, ни надобности установить такую общую программу или такую форму, по которой слѣдовало бы вести объяснительное чтеніе каждаго произведенія. Здѣсь могутъ быть изложены лишь общія требованія, которыя слѣдуетъ имѣть въ виду при веденіи объяснительнаго чтенія.

Изложимъ эти требованія.

Ученики пріобрѣтаютъ навыкъ къ сознательному, вдумчивому чтенію, упражняясь въ такомъ чтеніи. Дѣятельность учителя состоитъ въ привлеченіи учениковъ къ такому чтенію. Онъ то предлагаетъ имъ разсказать прочитанное, то ставитъ вопросы, отвѣтить на которые они могутъ, вникнувши въ читаемое, то предлагаетъ имъ произвести, на основаніи читаемаго, такую или иную умственную работу и т. п. Такимъ образомъ онъ возбуждаетъ *самодѣятельность* учениковъ, направленную къ уразумѣнію читаемаго. Благодаря такой самодѣятельности, ученики мало-по-малу пріобрѣтаютъ навыкъ, умѣніе читать вдумчиво и сознательно. Въ возбужденіи самодѣятельности учениковъ, направленной къ усвоенію читаемаго, и состоитъ главная дѣятельность учителя—и дѣятельность наиболѣе производительная. Давать ученикамъ готовое объясненіе читаемаго, не возбуждая ихъ самодѣятельности, было бы не цѣлесообразно, такъ какъ такое веденіе дѣла не пріучало бы ихъ къ вдумчивому, сознательному чтенію и, кромѣ того, развивая въ нихъ пассивность, ослабляло бы мышленіе ихъ.

Привлекая учениковъ къ самодѣятельности и предлагая имъ вопросъ и задачи для рѣшенія на основаніи читаемаго, учитель непремѣнно долженъ

сообразоваться съ ихъ духовнымъ развитіемъ и навыкомъ къ сознательному чтенію. Предлагать ученикамъ младшаго возраста такіе вопросы или такія задачи, которыя могутъ быть рѣшаемы только учениками болѣе развитыми и привыкшими къ вдумчивому чтенію, значило бы давать имъ работу непосильную, а потому и непроизводительную. Съ другой стороны, вести объясненіе произведенія съ учениками старшаго возраста, достаточно умственно развитыми, такъ, какъ слѣдуетъ вести его съ учениками младшаго возраста, значило бы непроизводительно терять съ ними время. Чѣмъ старше ученики, чѣмъ они развитѣе, тѣмъ глубже и шире выясняется произведеніе. Но изъ этого не слѣдуетъ, что для разъясненія произведенія мало развитымъ дѣтямъ учитель затрачиваетъ меньше времени, чѣмъ для разъясненія его взрослымъ, достаточно развитымъ, ученикамъ, а слѣдуетъ только, что характеръ и содержаніе объясненія для первыхъ существенно отличается отъ характера и содержанія объясненія для вторыхъ. При веденіи объяснительнаго чтенія съ дѣтьми учитель нерѣдко поставленъ въ необходимость разъяснять не только содержаніе его, но и отдѣльныя выраженія и слова; при чтеніи же произведенія съ развитыми учениками учителю очень часто не представляется никакой надобности разъяснять его содержаніе или отдѣльныя его выраженія, такъ какъ то и другое имъ понятно, и онъ прямо приступаетъ къ разъясненію его, напр., со стороны художественной, историко-литературной и т. п.

Самое различіе въ матеріалѣ, подбираемомъ для чтенія учениковъ, стоящихъ на различныхъ ступеняхъ душевнаго развитія, а равно различіе въ спеціальныхъ цѣляхъ, преслѣдуемыхъ объяснительнымъ чтеніемъ на различныхъ ступеняхъ обученія, обусловливаетъ собою различіе въ веденіи объяснительнаго чтенія.

При веденіи объяснительнаго чтенія учитель стремится къ тому, чтобы ученики извлекли изъ читаемаго произведенія то, что они въ состояніи извлечь, если вдумчиво къ нему отнесутся. Но одно и то же произведеніе вызываетъ далеко не одинаковый кругъ представленій и понятій у человѣка мало развитого и у человѣка съ глубокимъ душевнымъ развитіемъ. Каждый понимаетъ произведеніе въ мѣру своего душевнаго развитія. И учитель при веденіи объяснительнаго чтенія сообразуется со степенью душевнаго развитія своихъ учениковъ. При чтеніи произведенія съ учениками старшаго возраста, достаточно развитыми, онъ обращаетъ вниманіе ихъ на такія его стороны (психологическую, стилистическую и т. п.), на какія неумѣстно было бы обращать вниманіе учениковъ младшаго возраста, мало развитыхъ.

Говоря въ частности относительно веденія объяснительнаго чтенія съ учениками младшаго возраста, слѣдуетъ замѣтить, что было бы неосновательно, если бы учитель при веденіи съ ними такого чтенія сталъ сообщать имъ мысли, уразумѣть которыя они не въ состояніи по степени своего духовнаго развитія. Такія мысли не только не освѣщали бы для нихъ произведенія, но даже затемняли бы его, служа какъ бы покрываломъ, заслоняющимъ прямой и непосредственный смыслъ произведенія. Точно также онъ поступилъ бы неосновательно, если бы, вмѣсто разъясненій самаго произ-

веденія, сообщалъ ученикамъ различныя критическія сужденія о данномъ произведеніи. „Изучая произведеніе на урокѣ русскаго языка, ученикъ долженъ изучать самое произведеніе, а не толковать, какъ думаетъ о немъ такой или иной критикъ. На основаніи непосредственнаго чувства ученикъ оцѣниваетъ въ своемъ сознаніи изученное произведеніе, а не на основаніи навѣянной извнѣ критики, убивающей иногда чутье къ красотамъ произведенія". Неумѣстно также было бы навязывать ученикамъ, по поводу объясняемаго произведенія, такія чувства, до которыхъ они еще не доросли. Если произведеніе усвоено учениками, если они уразумѣли основную мысль его и выраженіе ея, а равно сознали настроеніе, подъ вліяніемъ котораго оно создано авторомъ, то оно и вызоветъ въ нихъ соотвѣтственное чувство. Но изъ этого отнюдь не слѣдуетъ, что учителю нужно относиться безучастно къ читаемому съ учениками произведенію или что ему нужно скрывать тѣ чувства, которыя оно въ немъ вызываетъ. Напротивъ, чувство учителя можетъ сказываться въ выразительномъ чтеніи, въ живости и оживленности рѣчи: это можетъ возбудить и въ ученикахъ нужное чувство; но не слѣдуетъ словами навязывать ученикамъ такія чувства, до которыхъ они еще не доросли.

Изъ сказаннаго неосновательно было бы также заключать о неумѣстности какихъ-либо поясненій къ читаемому произведенію. Напротивъ, поясненія, дѣйствительно клонящіяся къ разъясненію произведенія, должны быть сообщены ученикамъ даже и младшаго возраста, но при этомъ не нужно навязывать имъ такихъ мыслей и чувствъ, которыя недоступны имъ, а потому и не служатъ къ разъясненію имъ произведенія.

Такъ какъ словесное произведеніе, какъ и отдѣльное слово, представляетъ двѣ стороны: внутреннюю (представленія, понятія, мысли и чувства) и внѣшнюю (форму, въ которой выражаются эти представленія, понятія, мысли и чувства), то и при объяснительномъ чтеніи слѣдуетъ обращать вниманіе учениковъ какъ на ту, такъ и на другую сторону, при чемъ, вслѣдствіе органической, неразрывной связи означенныхъ сторонъ, нужно попутно объяснять ихъ. Форма словеснаго произведенія зависитъ отъ его внутренней стороны, и при выясненіи формы произведенія нужно исходить изъ содержанія его. Обыкновенно при выясненіи мыслей, чувствованій и образовъ произведенія сама собою выясняется и форма его. Учитель останавливается на выясненіи формы произведенія лишь настолько, насколько это представляется нужнымъ на данной ступени обученія. Въ тѣхъ же случаяхъ, когда главною задачей объяснительнаго чтенія служитъ выясненіе ученикамъ такой или иной формы языка или рѣчи, учитель, выяснивши ученикамъ содержаніе произведенія, обращаетъ особенное вниманіе ихъ на нужную форму и такимъ образомъ ознакамливаетъ ихъ съ нею.

Для пониманія произведенія необходимо: а) понимать значеніе всѣхъ словъ, входящихъ въ него; б) понимать мысли, входящія въ него, и ихъ внутреннюю связь; в) уразумѣть особенности формы произведенія, планъ его и понять основную мысль, идею произведенія и истинный смыслъ его. Отсюда

видно, что нужно имѣть въ виду при веденіи объяснительнаго чтенія; однако это не значитъ, что учитель всегда долженъ объяснять произведенія со всѣхъ означенныхъ сторонъ. Иное произведеніе потребуетъ подробнаго объясненія, начиная отъ непонятныхъ для учениковъ словъ и выраженій и оканчивая основной идеей его; другое же произведеніе не потребуетъ особенныхъ объясненій: и слова, и содержаніе, и планъ его совершенно ясны ученикамъ, такъ что послѣ прочтенія они совершенно сознательно могутъ пересказать прочитанное.

Пониманіе словъ и выраженій произведенія составляетъ важное условіе пониманія произведенія. Темное или невѣрное пониманіе нѣкоторыхъ словъ (переносныхъ, техническихъ, мѣстныхъ, иностранныхъ) служитъ часто помѣхой къ правильному пониманію отдѣльныхъ мыслей и даже всего произведенія. Необходимо знакомить учениковъ съ значеніемъ такихъ словъ.

Извѣстно, что одно и то же слово можетъ быть употребляемо въ разнообразныхъ значеніяхъ. Познакомивши учениковъ съ основнымъ значеніемъ слова, необходимо обратить вниманіе ихъ, главнымъ образомъ, на то значеніе, которое оно имѣетъ въ читаемомъ произведеніи. Но, подводя учениковъ къ пониманію незнакомыхъ имъ словъ, находящихся въ читаемомъ произведеніи, не слѣдуетъ упускать изъ виду, что прямою задачей объяснительнаго чтенія служитъ выясненіе самого произведенія; объясненіе же словъ является лишь средствомъ къ пониманію его. Слѣдовательно, вести длинную бесѣду по поводу того или другого непонятнаго слова было бы неосновательно. Непонятныя слова объясняются, такъ сказать, попутно, въ связи съ объясненіемъ всего произведенія. Иногда учитель, зная, какія слова или выраженія произведенія, предназначеннаго для чтенія, непонятны ученикамъ, знакомитъ ихъ предъ чтеніемъ съ значеніемъ этихъ словъ или выраженій. Этимъ онъ открываетъ путь къ безостановочному чтенію взятаго произведенія.

При объяснительномъ чтеніи учитель или выясняетъ происхожденіе по частямъ и, по мѣрѣ выясненія частей, связываетъ ихъ между собою и такимъ образомъ подводитъ учениковъ къ усвоенію всего произведенія, или же онъ сначала знакомитъ учениковъ въ общихъ чертахъ съ содержаніемъ всего произведенія и затѣмъ уже раскрываетъ предъ ними детали или отдѣльныя стороны его и такимъ образомъ доводитъ ихъ до надлежащаго пониманія произведенія.

Примѣненіе того или другого изъ этихъ способовъ обусловливается степенью развитія учениковъ и объемомъ и характеромъ произведенія, подлежащаго объясненію. Если ученики еще не привыкли слѣдить при чтеніи за связью мыслей произведенія и улавливать сразу основную мысль его, равно какъ и въ томъ случаѣ, если статья или стихотвореніе по своему объему или содержанію представляетъ значительныя затрудненія для пониманія учениковъ, учитель раскрываетъ его передъ ними по частямъ и такимъ образомъ подводитъ ихъ къ усвоенію всего произведенія. Если же ученики уже пріобрѣли нѣкоторый навыкъ слѣдить за ходомъ мыслей читаемаго и

если произведеніе, взятое для объяснительнаго чтенія, можетъ быть воспринято ими въ цѣломъ, то учитель сначала знакомитъ ихъ съ содержаніемъ и основною мыслью всего произведенія и затѣмъ уже раскрываетъ передъ ними ускользнувшія отъ ихъ вниманія стороны или отдѣльныя мысли его. По мѣрѣ подъема умственнаго развитія учениковъ, чтеніе и объясненіе статей и стихотвореній по частямъ постепенно уступаетъ мѣсто чтенію и объясненію ихъ въ цѣломъ.

Въ связи съ сказаннымъ сейчасъ и въ зависимости также отъ развитія учениковъ и характера произведенія, учитель, при объяснительномъ чтеніи, или ставитъ частные вопросы, т. е. вопросы, относящіеся къ отдѣльнымъ мыслямъ или небольшимъ частямъ произведенія, или же онъ ставитъ нѣсколько общихъ вопросовъ, для рѣшенія которыхъ ученики должны вникнуть въ содержаніе всего произведенія или крупной части его. Постановка общихъ вопросовъ чаще примѣняется при чтеніи съ болѣе развитыми учениками. При этомъ иногда примѣняется такой пріемъ: послѣ чтенія произведенія, учитель записываетъ на классной доскѣ нѣсколько общихъ вопросовъ (темъ). Ученики, вдумываясь въ прочитанное произведеніе, рѣшаютъ эти вопросы и такимъ образомъ выясняютъ себѣ самое произведеніе.

При веденіи же объяснительнаго чтенія съ учениками младшаго возраста, недостаточно умственно развитыми, практикуется преимущественно постановка частныхъ вопросовъ. Но очень важно при постановкѣ такихъ вопросовъ не отклонять вниманіе учениковъ въ сторону отъ основной мысли произведенія, содержанія его. Не нужно забывать, что цѣлью объяснительнаго чтенія служитъ пониманіе всего произведенія, его основной мысли и содержанія, а не веденіе бесѣды по поводу какой-нибудь частной мысли. При постановкѣ частныхъ вопросовъ не слѣдуетъ также останавливаться болѣе, чѣмъ это нужно, на не важномъ въ произведеніи, на мелочахъ. Если учитель при объясненіи произведенія станетъ останавливаться на каждой мысли, на каждомъ стихѣ, понятномъ и безъ объясненія, то такое веденіе дѣла наскучитъ ученикамъ и убьетъ въ нихъ интересъ къ читаемому. При постановкѣ вопросовъ, какъ и вездѣ, учителю необходимо знать и соблюдать мѣру.

Иногда учитель, съ цѣлью подготовить учениковъ къ сознательному чтенію произведенія и возбудить въ нихъ интересъ къ этому произведенію, предварительно возбуждаетъ въ сознаніи ихъ тѣ представленія и мысли, которыя входятъ въ содержаніе его. Этого онъ достигаетъ или, во 1-хъ возбужденіемъ путемъ бесѣды въ воспоминаніи учениковъ представленій и понятій, составляющихъ содержаніе произведенія. Такъ, ученики припоминаютъ видѣнные ими случаи гаданья на святкахъ, пересказываютъ всѣ способы гаданья и затѣмъ уже читаютъ стихотвореніе „Крещенскій вечеръ“; учитель наводитъ учениковъ на воспоминаніе явленій во время мятели и послѣ этого заставляетъ ихъ прочитать стихотвореніе „Мятель“; заставляетъ ихъ описать по памяти корову, и затѣмъ предлагаетъ имъ читать статью „Корова“; или, во 2-хъ, посредствомъ разсматриванія съ учени-

ками картины или дѣйствительнаго предмета наводитъ ихъ на представленіе тѣхъ предметовъ, которые входятъ въ содержаніе произведенія. Такъ, напр., учитель разсматриваетъ съ дѣтьми картину, на которой представленъ сѣнокосъ и затѣмъ читаетъ съ ними стихотвореніе „Сѣнокосъ"; разсматриваетъ представленную на картинѣ ярмарку и затѣмъ читаетъ стихотвореніе „Ярмарка"; разсматриваетъ по картинѣ жатву и потомъ читаетъ отрывокъ изъ стихотворенія „Урожай"; разсматриваетъ часть картины „Зимой въ лѣсу" (изъ „Русской жизни и природы") и затѣмъ читаетъ стихотвореніе „Маленькій мужичокъ"; или, въ 3-хъ, путемъ собственнаго изложенія ознакамливаетъ учениковъ съ тѣмъ предметомъ или явленіемъ, которое изображено въ предназначенномъ для чтенія произведеніи, и потомъ читаетъ съ ними самое произведеніе. Такъ, учитель сообщаетъ ученикамъ преданіе о смерти Олега и затѣмъ привлекаетъ ихъ къ чтенію стихотворенія „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ"; разсказываетъ имъ о томъ, какъ Василій Шибановъ доставилъ Іоанну Грозному письмо отъ Курбскаго, и затѣмъ читаетъ съ ними стихотвореніе „Василій Шибановъ".

На предварительное возбужденіе въ сознаніи учениковъ представленій или мыслей, вошедшихъ въ содержаніе произведенія, нужно смотрѣть лишь какъ на одно изъ средствъ, облегчающихъ имъ пониманіе произведенія и вызывающихъ въ нихъ интересъ къ произведенію. И этимъ средствомъ слѣдуетъ пользоваться осмотрительно. Не нужно забывать, что задачей объяснительнаго чтенія служитъ пріученіе учениковъ извлекать мысли изъ читаемаго, уразумѣвать читаемое, а не читать только то, что уже прослушано ими же.

Несмотря на предварительное возбужденіе въ сознаніи учениковъ представленій и мыслей, вошедшихъ въ содержаніе произведенія, слѣдуетъ какъ при чтеніи самаго произведенія, такъ и послѣ чтенія его предлагать ученикамъ вопросы, дабы, съ одной стороны, увѣриться, насколько они сознательно относятся къ читаемому, а съ другой—побудить ихъ къ внимательному отношенію къ читаемому.

Каждое словесное произведеніе представляетъ собою раскрытіе основной мысли, объединяющей всѣ его части въ одно цѣлое.

Уразумѣть эту мысль—значитъ понять произведеніе. Нерѣдко ученики, руководясь впечатлѣніемъ, произведеннымъ на нихъ произведеніемъ, сразу улавливаютъ основную мысль его. Часто же учителю приходится путемъ сопоставленія частей произведенія подводить ихъ къ выводу основной мысли его. Такъ, сопоставляя части стихотворенія: „Что ты спишь, мужичокъ": 1) мужикъ лѣнится, ничего не дѣлаетъ, когда нужно трудиться; 2) онъ, вслѣдствіе своей лѣни, обѣднѣлъ и терпитъ нужду: у него ничего нѣтъ ни на гумнѣ, ни въ закромахъ, ни на дворѣ, ни въ клѣти; 3) прежде этотъ мужикъ былъ трудолюбивъ и 4) онъ пользовался полнымъ матеріальнымъ достаткомъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и почетомъ,—ученики выводятъ основную мысль произведенія, что матеріальное довольство и душевное благосостояніе крестьянина находятся въ зависимости отъ его трудолюбія. Распростра-

ния эту мысль на всѣхъ людей, они выводятъ общую мысль: трудъ составляетъ главное условіе матеріальнаго и душевнаго благосостоянія человѣка.

Послѣ вывода основной мысли произведенія, ученики, по предложенію учителя, указываютъ, какъ она раскрывается въ немъ. Это выясняетъ имъ внутреннюю связь всѣхъ частей произведенія.

Во многихъ произведеніяхъ мысль поэта выражена въ аллегорической, часто фантастической формѣ. Къ такимъ произведеніямъ, кромѣ басенъ и такихъ статей, какъ „Чудный домикъ“ („Дѣтскій міръ“—Ушинскаго), относятся многія лирическія и эпическія произведенія, какъ, напр., стихотворенія: „Воздушный корабль“, „Ангелъ“, „Сосна“—Лермонтова, „Туча“—Пушкина и друг. Понять такія произведенія можно лишь, разоблачивши аллегорическую форму ихъ. И нужно мало-по-малу пріучать учениковъ къ разоблаченію аллегорической формы произведеній. Безъ такого разоблаченія многія произведенія покажутся наборомъ фантастическихъ образовъ, лишенныхъ всякаго значенія. Послѣ же разоблаченія аллегорической формы произведенія не только выясняется мысль его, но и становится ясной прелесть формы его.

Нужно замѣтить, впрочемъ, что нѣкоторыя произведенія, заключающія подъ занимательной и доступной ученикамъ формой такія чувства и мысли, уразумѣть которыя они не въ состояніи еще, могутъ быть объясняемы лишь съ этой внѣшней стороны. Такъ, напр., нѣкоторыя басни Крылова, поражающія сатирою такіе общественные недостатки и отношенія, о которыхъ преждевременно было бы даже и говорить дѣтямъ, суть вмѣстѣ съ тѣмъ прекрасные характеристическіе разсказы о жизни животныхъ. На этой внѣшней сторонѣ басенъ учитель и можетъ остановить вниманіе учениковъ. Точно также стихотвореніе „Туча“—Пушкина, аллегорически изображающее такое душевное явленіе, какое ученикамъ младшаго возраста еще непонятно, служитъ вмѣстѣ съ тѣмъ изображеніемъ картинъ природы, знакомыхъ имъ. На этой внѣшней сторонѣ, на этихъ картинахъ природы учитель и останавливается при объяснительномъ чтеніи стихотворенія.

Нѣкоторыя произведенія имѣютъ автобіографическое значеніе или изображаютъ бытовыя черты народа и событія изъ исторической жизни его. Для яснаго и полнаго пониманія учениками такихъ произведеній учитель, при объяснительномъ чтеніи, сообщаетъ имъ нужныя біографическія, этнографическія или историческія свѣдѣнія. Такія свѣдѣнія не только освѣщаютъ пониманіе произведеній, но и, ассоціируясь съ ними, сами пріобрѣтаютъ особенную занимательность и прочнѣе сохраняются въ памяти учениковъ.

Каждое произведеніе, при единствѣ основной мысли, представляетъ нѣсколько частей, внутренно связанныхъ между собою. Каждая изъ этихъ частей, въ свою очередь, раздѣляется на второстепенныя части. И при объяснительномъ чтеніи произведенія полезно подвести учениковъ, чтобы они, сознавая единство основной мысли произведенія, различали части его—главныя и второстепенныя. Можно озаглавить части произведенія и обо-

значить ихъ цифрами или буквами, что и составитъ графическое изображеніе *плана* произведенія.

Для болѣе успѣшнаго составленія плана произведенія предварительно составляется *оглавленіе* его. Однородныя части оглавленія обобщаются, и такимъ образомъ получается планъ произведенія.

Составленіе плана произведеній не только указываетъ ученикамъ построеніе ихъ, но и пріучаетъ ихъ самихъ планировать свои мысли, пріучаетъ ихъ къ послѣдовательности въ изложеніи мыслей.

Прочитанное и понятое произведеніе ученики пересказываютъ. Пересказъ является лучшей повѣркой степени пониманія ученикомъ прочитаннаго. Кромѣ того, онъ самъ является средствомъ къ болѣе основательному усвоенію прочитаннаго. Передавая содержаніе статьи или стихотворенія, ученикъ глубже уясняетъ его себѣ, даетъ себѣ отчетъ въ немъ. Видя изъ пересказа ученика, что̀ ускользнуло отъ его вниманія или что невѣрно имъ понято, учитель обращаетъ вниманіе его на упущенное имъ или невѣрно имъ понятое.

Служа средствомъ къ сознательности чтенія, пересказъ является важнымъ средствомъ для умственнаго развитія учениковъ и для развитія ихъ рѣчи. При пересказѣ проявляется дѣятельность и памяти, и воображенія, и мышленія учениковъ, а дѣятельность ведетъ къ развитію. Разсказывая, ученикъ незамѣтно обогащаетъ свой языкъ словами и выраженіями, заимствованными изъ разсказываемаго произведенія. Затѣмъ, онъ пріучается къ послѣдовательности въ разсказѣ, пріучается группировать мысли въ цѣльныя части. Все это и ведетъ къ развитію его рѣчи. Развитіе же устной рѣчи, какъ уже было сказано, неминуемо благотворно отражается и на письменной рѣчи ученика.

Ученики разсказываютъ или по тому же плану, по которому составлено прочитанное произведеніе, или по измѣненному плану. Въ послѣднемъ случаѣ учитель даетъ ученикамъ планъ, котораго имъ слѣдуетъ держаться при передачѣ содержанія произведенія. Точно такъ же ученики излагаютъ содержаніе произведенія то полно, т.-е. передаютъ не только главныя, но и второстепенныя мысли его, то сокращенно, при чемъ излагаютъ только главныя мысли, а второстепенныя пропускаютъ. Пересказъ по измѣненному плану, равно какъ и пересказъ въ сокращеніи, требуетъ отъ учениковъ бо̀льшаго напряженія умственныхъ силъ, чѣмъ пересказъ безъ измѣненія плана или безъ сокращенія.

Кромѣ пересказа, очень полезной работой какъ для умственнаго развитія учениковъ, такъ и для пріученія ихъ къ вдумчивому чтенію и для развитія ихъ рѣчи является предложеніе имъ выполнить (устно или письменно), на основаніи прочитаннаго произведенія, такую или иную умственную работу. Такъ, учитель можетъ предложить ученикамъ сравнить прочитанное произведеніе съ другимъ, извѣстнымъ имъ однороднымъ по содержанію произведеніемъ. Ученики, напр., сравниваютъ по содержанію стихотворенія „Изба“ и „Внутренность избы“. По прочтеніи статей „Лошадь“ и „Корова“, они сравниваютъ, на основаніи прочитаннаго, лошадь съ коровой.

По прочтеніи стихотворенія „Кавказъ“ и однороднаго отрывка изъ стихотворенія „Кавказскій плѣнникъ“, они сравниваютъ описаніе Кавказа въ томъ и другомъ произведеніи. Онъ можетъ предложить имъ сравнить предметъ, изображенный въ статьѣ или стихотвореніи, съ однороднымъ предметомъ, находящимся въ дѣйствительности и извѣстнымъ имъ. Такъ, напр., они сравниваютъ классъ, описанный въ статьѣ „Классная комната“ Толстого, съ тѣмъ классомъ, въ которомъ они сидятъ; сравниваютъ свою классную доску съ классной доской, описанной въ книгѣ для чтенія; сравниваютъ описаніе препровожденія святокъ, помѣщенное въ „Родномъ Словѣ“ (Изъ дѣтскихъ воспоминаній“), съ тѣмъ, какъ они сами проводили святки. Можетъ быть предложено ученикамъ также измѣнить форму изложенія содержанія произведенія, напр., содержаніе произведенія, изложенное въ діалогической формѣ, передать въ монологической формѣ; содержаніе разсказа, изложенное авторомъ отъ себя, ученики излагаютъ въ третьемъ лицѣ. Полезной работой можетъ быть выдѣленіе изъ статьи или стихотворенія какого-либо одного предмета и составленіе описанія его, или выдѣленіе одного какого-нибудь лица и составленіе характеристики его. Такъ, по стихотворенію „Шоссе и проселочная дорога“ ученики описываютъ проселочную дорогу; по стихотворенію „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ они характеризуютъ древне-русскаго кудесника; по отрывку изъ повѣсти „Бѣжинъ лугъ“ составляютъ характеристику того или другого мальчика. Не менѣе полезной работой является рѣшеніе учениками, на основаніи статьи или стихотворенія, предложеннаго имъ вопроса. Такъ, напр., по прочтеніи статьи: „Какъ рубашка въ полѣ выросла“ („Родн. Сл.“) учитель можетъ предложить ученикамъ разсказать по порядку производство холста. По прочтеніи статьи: „Исторія одной яблонки“ („Родн. Сл.“) можетъ быть предложенъ вопросъ: Какъ разводятъ хорошія яблоки? По прочтеніи статьи: „Овца“—вопросъ: Какую пользу приносятъ овцы? По прочтеніи статьи: „Какъ человѣкъ ѣздитъ по землѣ?“—можетъ быть предложено ученикамъ перечислить всѣ извѣстные имъ способы ѣзды по землѣ и разсказать о каждомъ изъ нихъ.

Въ связи съ указанными работами находится обобщеніе учениками нѣсколькихъ произведеній, сходныхъ по основной идеѣ или представляющихъ изображеніе одного и того же предмета, и составленіе, на основаніи ихъ, общаго вывода или изображенія даннаго предмета. Ученики изучили нѣсколько произведеній, изображающихъ трудъ и его значеніе для человѣка, и составляютъ, на основаніи ихъ, связное изложеніе о трудѣ и значеніи его для человѣка; они изучили нѣсколько басенъ, предметомъ которыхъ служитъ изображеніе невѣжества, и составляютъ, на основаніи этихъ басенъ, цѣльный разсказъ о разнообразныхъ проявленіяхъ невѣжества. Ученики изучили нѣсколько произведеній, относящихся къ изображенію Петра В., и составляютъ, на основаніи этихъ произведеній, характеристику этого императора.

Пользуясь для составленія требуемаго изложенія ранѣе изученными произведеніями, ученики глубже ихъ уразумѣваютъ, и, приводя эти произведенія въ извѣстную связь между собою, они тверже запоминаютъ ихъ.

Само собою разумѣется, что обобщеніе произведеній и составленіе, на основаніи ихъ, изложенія на данную тему можетъ быть выполняемо лишь учениками, достаточно умственно зрѣлыми и подготовленными къ выполненію такой работы.

Выше сказано было, что правильно веденное объяснительное чтеніе является условіемъ успѣшнаго ознакомленія учениковъ съ грамматикой, стилистикой и вообще съ теоріей сочиненій. Грамматическія, стилистическія и вообще теоретическія положенія языка находятъ свое примѣненіе въ рѣчи, въ словесныхъ произведеніяхъ и выводятся изъ нихъ. И учитель, имѣя въ виду познакомить учениковъ съ тѣмъ или другимъ теоретическимъ выводомъ, выяснивши содержаніе даннаго произведенія, можетъ обратить вниманіе учениковъ на соотвѣтственную грамматическую или стилистическую форму, съ которой ученики и знакомятся. Само собою разумѣется, что ознакомленіе это ведется въ опредѣленной (дидактической) системѣ. (Объ ознакомленіи учениковъ съ грамматикой отечественнаго языка излагается ниже.)

Говоря о средствахъ, ведущихъ къ сознательному чтенію, нельзя не упомянуть о выразительномъ чтеніи, какъ самомъ могущественномъ изъ такихъ средствъ. Въ виду очень важнаго его значенія, о немъ говорится ниже, въ особой главѣ.

Изложивши общія положенія относительно веденія объяснительнаго чтенія, слѣдуетъ сказать, что для успѣшнаго веденія его учителю необходимо готовиться къ нему, помня, что достоинство такого чтенія зависитъ не отъ количества вопросовъ, а отъ качества ихъ и отъ той душевной дѣятельности, которую проявляютъ ученики при чтеніи.

Готовясь къ уроку по объяснительному чтенію, учитель выясняетъ себѣ, какихъ результатовъ слѣдуетъ достигнуть посредствомъ такого чтенія, какъ связать данное произведеніе съ разученными ранѣе произведеніями, какіе выводы предстоитъ сдѣлать при чтеніи, какъ связать содержаніе даннаго произведенія съ имѣющимися у учениковъ знаніями и опытомъ и т. п., и сообразно со всѣмъ этимъ заготовляетъ свои вопросы. Хорошо подготовленный учитель предложитъ два-три вопроса—и они скорѣе приблизятъ учениковъ къ цѣли, чѣмъ десятки вопросовъ недостаточно подготовленнаго учителя. Онъ такъ поставитъ вопросы, что ученики чувствуютъ, что могутъ отвѣтить на нихъ, вникнувъ въ произведеніе, и получаютъ охоту вникнуть въ него.

Примѣры веденія объяснительнаго чтенія.

Выше сказано было, что матеріалъ для чтенія учениковъ послѣдовательно расширяется. Сначала, при прохожденіи азбуки, ученики упражняются въ чтеніи отдѣльныхъ словъ и короткихъ предложеній, потомъ они переходятъ къ чтенію коротенькихъ и легкихъ разсказцевъ, басенъ и стихотвореній и затѣмъ уже постепенно переходятъ къ чтенію и болѣе крупныхъ статей и стихотвореній.

Сообразно съ этимъ и приведемъ примѣры объяснительнаго чтенія: *а*) словъ, *б*) фразъ, *в*) коротенькихъ разсказовъ и басенокъ и *г*) болѣе крупныхъ и трудныхъ словесныхъ произведеній.

а) Объяснительное чтеніе словъ.

Казалось бы, что такъ какъ слова, помѣщенныя въ методически составленныхъ книгахъ для чтенія, обыкновенно понятны ученикамъ и нерѣдко употребляются ими въ обыденномъ разговорѣ, то нѣтъ никакой надобности останавливаться на объясненіи ихъ. Но главная цѣль объяснительнаго чтенія состоитъ въ образованіи въ ученикахъ навыка: при воспріятіи ряда буквъ, составляющихъ слова, вызывать въ своемъ сознаніи соотвѣтственныя представленія и понятія. При такомъ только навыкѣ ученики будутъ читать не только глазами, но и умомъ, т.-е. сознательно. И такой навыкъ долженъ быть вырабатываемъ съ первыхъ шаговъ обученія чтенію. Если съ первыхъ же шаговъ обученія чтенію не требовать отъ ученика отчета въ читаемомъ, не заставлять его останавливаться на содержаніи читаемаго, то онъ при чтеніи будетъ ограничиваться лишь произношеніемъ звуковой стороны словъ, не давая себѣ отчета въ значеніи этихъ словъ. И въ немъ выработается навыкъ къ чисто механическому чтенію, отъ котораго трудно будетъ потомъ освободиться. Къ предупрежденію образованія такой привычки и къ выработкѣ привычки читать сознательно должно быть обращено вниманіе съ самаго начала обученія чтенію. Процессъ произношенія воспринимаемыхъ глазами словъ и процессъ возникновенія въ сознаніи соотвѣтственныхъ представленій и понятій, идя совмѣстно съ самаго начала обученія чтенію, должны образовать въ концѣ концовъ навыкъ читать сознательно.

Для побужденія ученика давать себѣ отчетъ въ значеніи каждаго читаемаго слова, учитель—или, во-1-хъ, предлагаетъ ему такой вопросъ, отвѣтъ на который показывалъ бы, что онъ понимаетъ значеніе читаемаго слова. При чтеніи ученикомъ, напр., словъ: *сито, гребень, мыло,* могутъ быть предлагаемы такіе вопросы:—*Сито.* Что имъ дѣлаютъ? Какое слово прочиталъ? (Ученикъ повторяетъ прочитанное слово.)—*Гребень.* Для чего онъ нуженъ?—*Мыло.* Что имъ дѣлаютъ?—или, во-2-хъ, заставляетъ ученика указывать предметы, названія которыхъ онъ читаетъ. Ученикъ, напр., читаетъ слова: *икона, картина, скамейка, счеты,* и указываетъ на предметы, соотвѣтствующіе читаемымъ словамъ. Къ этому пріему можно прибѣгать, конечно, только въ томъ случаѣ, если въ классѣ находятся предметы, названія которыхъ ученикъ читаетъ. Если подъ рукою есть картина, на которой изображены предметы, названія которыхъ ученикъ читаетъ, то учитель можетъ предлагать ему указывать соотвѣтственные предметы на картинѣ;—или въ-3-хъ, заставляетъ ученика опредѣлять каждый изъ прочитанныхъ предметовъ какимъ-нибудь его признакомъ. Напр.: „*сапожникъ*“ тачаетъ сапоги, „*портной*“ шьетъ платье, „*шорникъ*“ дѣлаетъ сбрую;—или, наконецъ, въ-4-хъ, заставляетъ ученика относить къ соотвѣтственному роду предметъ, названіе

котораго онъ прочиталъ. Въ книгѣ, напр., напечаты слова, означающія игрушки, вперемѣшку съ словами, означающими учебныя вещи. Ученикъ, читая такія слова, говоритъ каждый разъ, что означаетъ прочитанное слово—игрушку или учебную вещь. Напр.: *карандашъ*—учебная вещь, *волчокъ*—игрушка, *мячикъ*—игрушка, *книга*—учебная вещь, *перо*—учебная вещь, и т. д. (Само собою разумѣется, что ученики предварительно должны быть подготовлены къ подведенію предметовъ къ ихъ роду.)

Если между словами, читаемыми учениками, встрѣчаются такія, значеніе которыхъ неизвѣстно ученикамъ, то учитель, конечно, объясняетъ имъ ихъ значеніе, возбуждая въ сознаніи ихъ (учениковъ) тѣ представленія или понятія, которыя соотвѣтствуютъ этимъ словамъ.

Къ какому бы пріему учитель ни прибѣгалъ для привлеченія учениковъ къ сознательному чтенію словъ, во всякомъ случаѣ нужно стараться по возможности меньше отвлекать вниманіе ихъ отъ чтенія. Продолжительныя бесѣды о прочитанномъ словѣ—неумѣстны, нецѣлесообразны. Самый кратчайшій путь къ возбужденію въ ученикахъ соотвѣтствующаго прочитанному слову представленія или понятія—есть вмѣстѣ съ тѣмъ самый лучшій.

б) Объяснительное чтеніе фразъ.

Для подведенія учениковъ къ пониманію каждой читаемой ими фразы, учитель или предлагаетъ имъ пересказать прочитанную фразу, или ставитъ вопросы, побуждающіе ихъ вникнуть въ читаемую фразу, уразумѣвъ ея содержаніе.

При чтеніи ученикомъ, напр., фразы: „Намъ сани давай зимою, а лѣтомъ телѣгу“, могутъ быть поставлены вопросы: На чемъ ѣздятъ зимой? Значитъ, когда нужны сани? А какъ сказано въ книгѣ? Когда ѣздятъ въ телѣгѣ? Какъ сказано въ книгѣ? Скажите всю фразу! Прочитайте еще разъ фразу!

При чтеніи ученикомъ фразы: „красна весна цвѣтами, а осень снопами“—могутъ быть предлагаемы такіе вопросы: что значитъ слово „красна“? (Учитель сообщаетъ.) Вмѣсто слова „красна“ какъ можно иначе сказать? Чѣмъ же красна весна? А осень чѣмъ красна? Скажите, что въ книгѣ сказано про весну и что—про осень? Прочитайте еще! Скажите, что прочитали!

Иногда, для побужденія ученика сознательно читать каждое слово фразы, примѣняется такой пріемъ: Учитель, не прерывая чтенія ученика, ставитъ вопросы, отвѣтомъ на которые служатъ слова, которыя ученикъ сейчасъ же за вопросомъ прочитаетъ. Ученикъ знаетъ, что при вопросахъ учителя онъ не долженъ отрываться отъ книги, а, напротивъ, искать отвѣта въ послѣдующихъ словахъ. Ученику нужно, напр., читать фразу: „Коля поймалъ птичку“. Ученикъ прочиталъ: „Коля“.—Учитель сейчасъ же спрашиваетъ: Что же Коля сдѣлалъ?—Ученикъ читаетъ: „поймалъ“. Учитель: кого онъ поймалъ?—Ученикъ: „птичку“. Учитель: Прочитайте еще всю фразу! Что же вы прочитали?

Само собою разумѣется, что этотъ пріемъ можетъ быть примѣняемъ лишь при началѣ обученія чтенію, когда ученики очень медленно читаютъ. Ктому же онъ болѣе примѣнимъ при обученіи одного ученика, чѣмъ при веденіи чтенія классомъ.

в) Объяснительное чтеніе коротенькихъ разсказовъ и басенокъ.

При объяснительномъ чтеніи коротенькихъ разсказовъ и басенокъ слѣдуетъ стремиться, чтобы ученики уразумѣли цѣльность разсказа или басенки, чтобы они смотрѣли на отдѣльныя мысли какъ на части цѣлаго, имѣющія лишь въ немъ свое значеніе. Конечнымъ результатомъ объяснительнаго чтенія должно быть вѣрное пониманіе учениками всего разсказа или всей басенки. Объясненіе частей имѣетъ значеніе настолько, насколько оно ведетъ къ пониманію цѣлаго.

Читается статейка *Догадливый татаринъ*. Вопросы къ выясненію ея: Что татаринъ увидѣлъ во снѣ въ первый разъ? Для чего онъ, легши снова спать, взялъ ложку? Видѣлъ ли татаринъ вторично во снѣ кисель? Если бы онъ и увидѣлъ во снѣ кисель, то на самомъ дѣлѣ могъ ли бы ѣсть его взятой ложкой? Прочитайте еще разъ все! Разскажите всю статейку! Прочитайте заглавіе! Въ самомъ ли дѣлѣ былъ догадливъ татаринъ?

Съ кѣмъ поведешься, отъ того и наберешься.

Чтеніе басенки. Вопросы къ выясненію содержанія басни: Какимъ цвѣточекъ былъ прежде? Какимъ сталъ потомъ? Отчего перемѣнился цвѣтокъ? Съ однимъ ли цвѣткомъ такъ бываетъ? Пересказъ всей басенки. Объясненіе заглавія. Заучиваніе наизусть.

Двѣ бочки.

Чтеніе. Вопросы при чтеніи по частямъ: Съ чѣмъ была одна бочка и съ чѣмъ другая? Какъ ѣхала первая бочка? А какъ вторая? Что вторая производила, когда ѣхала? Что про прохожаго сказано? Отъ которой бочки больше пользы: отъ той ли, которая тихо ѣхала, или отъ той, которая съ громомъ вскачь неслась? Читайте пословицу! („Худое колесо громче скрипитъ“.) Съ какою бочкою можно сравнить худое колесо, про которое говорится въ пословицѣ? Съ какимъ человѣкомъ можно сравнить первую бочку? А вторую?—Пересказъ басни.

Мужикъ и Медвѣдь. (Сказка.)

Послѣ чтенія сказки могутъ быть предложены слѣдующіе вопросы:

Что сначала задумали мужикъ и медвѣдь сѣять? Что выговорилъ себѣ мужикъ и что уступилъ медвѣдю? А что ѣдятъ у рѣпы—корешки, или вершки? Значитъ, кто кого провелъ: мужикъ медвѣдя или медвѣдь мужика? Отчего же это: „поворчалъ медвѣдь“? Отчего же: „нечего дѣлать“? На другой годъ что условились сѣять? А на этотъ разъ кто выбиралъ? Что же взялъ себѣ

медвѣдь и что уступилъ мужику? А что же ѣдятъ у пшеницы—вершки, или корешки? Значитъ, кто же и въ этотъ разъ выигралъ? Что значитъ: „Съ тѣхъ поръ у медвѣдя съ мужикомъ и дружба врозь“? Отчего же пошла „дружба врозь“ и кто въ этомъ виноватъ. Пересказъ сказки.

Чижъ и Голубь.—Крылова.

Чтеніе учителемъ всей басни—для показанія, какъ слѣдуетъ читать ее. Затѣмъ чтеніе ея учениками по частямъ, въ связи съ объясненіемъ читаемаго.

Ученикъ читаетъ: *Чижа захлопнула злодѣйка западня.* Что случилось съ чижомъ?—Его захлопнула злодѣйка западня.—Что такое западня? Для чего она устраивается?... Что значитъ: „захлопнула западня?—Когда чижъ вскочилъ въ западню, она быстро затворилась, захлопнула его.—Почему западня названа злодѣйкой?—Потому что она сдѣлала зло чижу: захлопнула его.—Посмотримъ, хотѣлъ ли чижъ вырваться изъ западни: читайте дальше.—*Бѣдняжка въ ней и рвался, и метался.*—Для чего чижъ и рвался, и метался?—Онъ хотѣлъ вырваться изъ западни на свободу.—Что значатъ въ баснѣ слова: „рвался“, „метался“?—Чижъ *рвался*—значитъ старался вырваться въ какомъ-нибудь мѣстѣ, но, видя, что не можетъ этого сдѣлать, онъ бросался *(метался)* изъ стороны въ сторону, чтобы найти себѣ выходъ.—Кто въ баснѣ называетъ чижа „бѣдняжкой“?—Тотъ, кто писалъ басню (писатель Крыловъ).—Почему онъ называетъ чижа бѣдняжкой?—Потому что онъ (чижъ) попалъ въ бѣду.—Какъ можно озаглавить прочитанную часть басни?—Бѣда чижа.—Запишемъ это заглавіе на доскѣ.

Читайте дальше.—*А голубь молодой надъ нимъ же издѣвался. „Не стыдноль“*, говоритъ, *„средь бѣла дня попался! Не провели бы такъ меня—за это я ручаюсь смѣло“*.—Кто видѣлъ, какъ чижъ попалъ въ бѣду?—Молодой голубь.—Что онъ дѣлалъ, видя чижа въ бѣдѣ?—Онъ издѣвался надъ нимъ.—Слово „издѣвался“ какъ иначе можно выразить?—Насмѣхался.—Какъ же молодой голубь издѣвался надъ чижомъ?—Онъ насмѣхался, стыдилъ его, говоря: „Не стыдно ль, средь бѣла дня попался“.—Какъ можно сказать вмѣсто: „средь бѣла дня попался“?—Попался въ такое время, когда видно, свѣтло.—Стыдя чижа, что тотъ средь бѣла дня попался, что голубь говорилъ о себѣ?—Онъ хвасталъ, что его ни за что не провели бы такъ, въ этомъ онъ даже ручался.—Вмѣсто слова: „не провели бы“, какъ иначе можно сказать?—Не обманули бы, не поймали бы обманомъ.—О чемъ сказано въ прочитанной части?... Какъ ее можно озаглавить?—Насмѣшки голубя.—Запишемъ.

Посмотримъ, что случилось потомъ. Читайте!—*Анъ смотришь: тутъ же самъ запутался въ силокъ. И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ!*—Что случилось съ молодымъ голубемъ?—Онъ самъ запутался въ силокъ.—Что такое силокъ?.. Когда голубь запутался въ силокъ?—Тутъ же,

чуть только договорилъ свою похвальбу.—Какъ объ этомъ сказано въ баснѣ?—„Анъ смотришь: тутъ же самъ запутался въ силокъ".—Скажите это иначе!—Чуть только посмѣялся, какъ самъ запутался въ силокъ.—Какъ иначе можно сказать вмѣсто: „И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ"?—По дѣламъ, такъ и слѣдуетъ. Не насмѣхайся, когда съ кѣмъ-нибудь случится бѣда, несчастіе.—О чемъ сказано въ прочитанной части? Какъ ее можно озаглавить?—Участь голубя. (Заглавіе записывается.)

Чтеніе всей басни ученикомъ. Разсказъ ученикомъ содержанія басни, примѣнительно къ записанному оглавленію. Получается такой разсказъ:

Чижъ попался въ западню и старался вырваться. Молодой голубь увидѣлъ это и сталъ насмѣхаться надъ нимъ, хвастаясь, что его никогда бы днемъ не поймали. Но тутъ же самъ запутался въ силокъ. Не слѣдуетъ насмѣхаться надъ чужой бѣдой.

Придумайте какой-нибудь случай въ жизни людей, который подходилъ бы къ содержанію басни.

Чему поучаетъ объясненная басня?

Заключеніе басни (основную мысль) учитель выражаетъ соотвѣтственной пословицей или поговоркой, хотя такою: „Не смѣйся чужой бѣдѣ—своя на грядѣ".

Выразительное чтеніе басни и заучиваніе ея наизусть.

Лебедь, Щука и Ракъ.—Крылова.

Вы знаете, что лебедь летаетъ, рыба плаваетъ, ракъ ползаетъ назадъ. Если бы припѣпить къ одной и той же вещи и лебедя, и щуку, и рака, помогали бы они другъ другу тянуть эту вещь? Отчего не помогали бы?

Прочитаемъ басенку. Чтеніе басни учителемъ, возможно ясное, отчетливое, съ надлежащимъ оттѣненіемъ, посредствомъ логическихъ удареній, смысла предложеній и отношенія ихъ между собою. Заключеніе пропускается: оно прочитывается послѣ объясненія басни.

Разскажите басенку! (Ученики разсказываютъ.) Что значитъ выраженіе: „Изъ кожи лѣзутъ вонъ". (Какъ иначе сказать?) Отчего же, несмотря на то, что лебедь, щука и ракъ „изъ кожи лѣзутъ вонъ", что „поклажа для нихъ казалась и легка" и что „вмѣстѣ трое всѣ въ него впряглись",—„возу все нѣтъ ходу"?—Оттого, что лебедь, ракъ и щука тянули въ разныя стороны и мѣшали другъ другу.—Какъ объ этомъ сказано въ баснѣ?—„Лебедь рвется въ облака, ракъ пятится назадъ, а щука тянетъ въ воду".

Значитъ, кто въ частности виноватъ, что „возу все нѣтъ ходу"? Всѣ они одинаково виноваты.—Въ чемъ ихъ вина?—Въ томъ, что они не помогали и только мѣшали другъ другу, каждый изъ нихъ тянулъ въ противоположную сторону (лебедь тянулъ вверхъ, ракъ—назадъ, а щука—въ воду).—Что, значитъ, необходимо, чтобы дѣло, въ которомъ участвуютъ нѣсколько лицъ, шло успѣшно?—Прочитаемъ, какъ это выражаетъ авторъ! (Чтеніе заключенія басни и краткое выясненіе его.)

Подборъ учениками подходящихъ примѣровъ.

Составленіе учениками оглавленія басни. Передача содержанія басни. Повторительное чтеніе (возможно выразительное) басни и заучиваніе ея наизусть.

Соловей и Чижъ.—Хемницера.

Учитель показываетъ раскрашенное изображеніе чижа и соловья. Которая изъ этихъ птичекъ красивѣе? А которая лучше поетъ?

Чтеніе басни. Вопросы къ выясненію содержанія ея: Гдѣ висѣли чижъ и соловей? О чемъ просилъ маленькій сынъ отца? Которую птичку хотѣлъ онъ посмотрѣть? Исполнилъ ли отецъ просьбу мальчика? Отецъ одну птичку показалъ, или обѣихъ? Не догадаетесь ли, для чего отецъ показалъ обѣихъ птичекъ? Что же, мальчикъ узналъ ту птичку, которая такъ хорошо пѣла? Какими словами онъ выразилъ свое сужденіе? (Прочитайте по книгѣ!)

Не знаете ли пословицы, подходящей къ баснѣ? („Не все то золото, что блеститъ"; „Не суди по виду".)

Составленіе оглавленія басни: I. Соловей и чижъ въ клѣткѣ. II. Просьба сына. III. Исполненіе просьбы. IV. Сужденіе мальчика.

Ученики излагаютъ содержаніе басни, придерживаясь оглавленія. Выразительное чтеніе басни и заучиваніе ея наизусть.

Сѣнокосъ.—А. Майкова.

При объясненіи стихотворенія „Сѣнокосъ", учитель стремится, чтобы ученики возможно живо представили отдѣльные признаки сѣнокоса и соединили ихъ въ одинъ образъ.

Объясненіе стихотворенія можетъ быть ведено такъ: учитель показываетъ ученикамъ картину, на которой изображенъ сѣнокосъ (хотя бы картину „Лѣто"—Семенова), и предлагаетъ имъ разсказать, что они видятъ на показываемой картинѣ. Ученики, руководимые вопросами учителя, говорятъ, что на картинѣ они видятъ бабъ; однѣ изъ нихъ граблями переворачиваютъ сѣно, другія сгребаютъ высохшее уже сѣно въ копны; далѣе они видятъ мужиковъ, которые вилами складываютъ сѣно на возъ, въ который запряжена изнуренная лошаденка; у ней уши врозь и ноги разставлены; затѣмъ они видятъ собачку, которая кувыркается въ сѣнѣ.—Скажите однимъ словомъ, что изображено на разсмотрѣнной картинѣ? спрашиваетъ учитель.—Сѣнокосъ, отвѣчаютъ ученики.—Учитель предлагаетъ одному изъ учениковъ описать по картинѣ сѣнокосъ. Получивши цѣльный разсказъ, учитель читаетъ ученикамъ стихотвореніе „Сѣнокосъ" и спрашиваетъ, что описано въ прочитанномъ стихотвореніи? Ученики отвѣчаютъ, что въ стихотвореніи описано то же, что нарисовано на картинѣ, именно, сѣнокосъ.

Чтеніе и объясненіе стихотворенія по частямъ, при чемъ обозначается каждая часть. Получается такое оглавленіе:

1. Запахъ сѣна. 2. Бабы шевелятъ сѣно. 3. Мужики складываютъ сѣно на возъ. 4. Убогій конь. 5. Удалая Жучка.

О какихъ же предметахъ говорится въ стихотвореніи?—О запахѣ сѣна, о бабахъ, о мужикахъ, о конѣ, о Жучкѣ.—Что сказано о запахѣ?—о бабахъ?—о мужикахъ?—о конѣ?—о Жучкѣ?—Ученики отвѣчаютъ на каждый изъ этихъ вопросовъ.

Изложеніе учениками содержанія стихотворенія, при чемъ составленное оглавленіе помогаетъ имъ вести разсказъ послѣдовательно.

Кто на сѣнокосѣ работаетъ и кто остается безъ дѣла?—Работаютъ бабы, мужики и конь; первыя переворачиваютъ и сгребаютъ сѣно, вторые убираютъ его и складываютъ на возъ; третій—возитъ сѣно. Жучкѣ же тутъ нѣтъ дѣла; она только скачетъ въ рыхломъ сѣнѣ да, играя, лаетъ впопыхахъ.

Обозначимъ порядокъ мыслей стихотворенія, при чемъ соединимъ работающихъ въ одну группу.

I. Запахъ сѣна.

II. Работаютъ
- 1. въ данную минуту — бабы шевелятъ сѣно, мужики складываютъ сѣно.
- 2. конь ожидаетъ, чтобы везти сѣно.

III. Жучка.

Учитель предлагаетъ ученикамъ сказать, чѣмъ сѣнокосъ, описанный въ стихотвореніи, похожъ на изображенный на картинѣ и чѣмъ отличается отъ него. Кромѣ того, онъ спрашиваетъ учениковъ, не былъ ли кто-нибудь изъ нихъ на сѣнокосѣ, и какое они замѣчаютъ отличіе въ сѣнокосѣ, описанномъ въ стихотвореніи, отъ сѣнокоса, видѣннаго ими.

Стихотвореніе „Сѣнокосъ“ заучивается учениками наизусть, для выразительнаго произношенія.

Перелетная птичка.—Пушкина.

Послѣ чтенія всего стихотворенія идетъ чтеніе и объясненіе его по частямъ, при чемъ выясняются отдѣльные признаки беззаботной жизни перелетной птички. Признаки эти сочетаются въ сознаніи учениковъ въ одинъ образъ, одно представленіе о жизни перелетной птички,—въ освѣщеніи, данномъ ей поэтомъ.

Ученикъ читаетъ первые два стиха:

Птичка Божія не знаетъ
Ни заботы, ни труда.

Какъ птичка живетъ?—Она живетъ беззаботно, безъ труда.—У учениковъ, естественно, возникаетъ мысль, что птичка вьетъ себѣ гнѣздо, слѣдовательно, трудится. Учитель предлагаетъ имъ прочитать слѣдующія двѣ строчки:

Хлопотливо не свиваетъ
Долговѣчнаго гнѣзда.

Какого гнѣзда не свиваетъ себѣ птичка?—Долговѣчнаго.—Вмѣсто слова „долговѣчнаго“, какъ иначе можно сказать?—Прочнаго, такого, которое держалось бы долго, много лѣтъ.—На какое только время и нужно птичкѣ гнѣздо?—Пока она выводитъ и вскармливаетъ птенчиковъ, т.-е. на часть весны и лѣта.—Значитъ, говоритъ учитель, хотя птичка и вьетъ гнѣздышко, однако ей не приходится хлопотать объ устройствѣ такого гнѣзда, которое держалось бы много лѣтъ: она не свиваетъ долговѣчнаго гнѣзда.

Передайте прочитанные два стиха своими словами!—Птичка не хлопочетъ свивать себѣ постоянное гнѣздо. (Вывела птичка птенчиковъ—и гнѣздо ей больше не нужно.)—Гдѣ же птичка проводитъ остальныя ночи? Отвѣтъ читайте въ слѣдующей строчкѣ.

Въ долгу ночь на вѣткѣ дремлетъ.

Въ какомъ смыслѣ употреблено слово „дремлетъ“?—Въ смыслѣ—чутко спитъ.—Гдѣ же и какъ проводитъ птичка ночь?—Она ночью колышется себѣ на вѣткѣ и чутко спитъ.—Посмотримъ, какъ же птичка проводитъ дни. Читайте дальше.

Солнце красное взойдетъ,
Птичка гласу Бога внемлетъ,
Встрепенется и поетъ.

Что же птичка дѣлаетъ, когда взойдетъ солнце и наступитъ день?—Она встрепенется и поетъ.—Вмѣсто слова „встрепенется“, какъ иначе можно сказать?—Встряхнетъ перышками, проснется.—Въ какомъ смыслѣ сказано: „солнце красное“?—Въ смыслѣ: ясное, свѣтлое, красивое солнце.—Вмѣсто слова „внемлетъ“ („птичка гласу Бога внемлетъ“), какъ иначе можно сказать?—Внимаетъ, повинуется.—Чему же птичка внемлетъ (повинуется)?—„Гласу Бога“.—Въ какомъ смыслѣ нужно понимать употребленное въ стихотвореніи выраженіе: „Гласу Бога внемлетъ“?—Съ помощью учителя ученики могутъ дать такой отвѣтъ: Господь создалъ солнце, чтобы оно свѣтило и пробуждало все къ жизни. И вотъ, когда восходитъ солнце, оно пробуждаетъ все, а вмѣстѣ съ тѣмъ и птичку, которая, подчиняясь волѣ Божіей, „встрепенется и поетъ“.

Разскажите, какъ живетъ птичка.—Она живетъ беззаботно, безъ хлопотъ и труда, она не хлопочетъ о постройкѣ долговѣчнаго гнѣзда. Ночью она на вѣткѣ дремлетъ, а взойдетъ ясное солнышко, она пробуждается, встряхиваетъ свои перышки, порхаетъ по деревьямъ и поетъ свою пѣсенку.

Но не всегда же продолжается теплое, пріятное время года; наступаетъ и ненастная, холодная пора. За весной какое время года наступаетъ?—Лѣто.—А за лѣтомъ?—Осень.—Читайте дальше.

За весной, красой природы,
Лѣто знойное пройдетъ.
И туманъ, и непогоды
Осень поздняя несетъ.

Какъ названа весна?—Красой природы.—Что означаетъ это названіе?—Весна самая красивая пора года: весной все зеленѣетъ и цвѣтетъ.—А лѣто какъ названо?—Знойное.—Вмѣсто слова „знойное“, какъ иначе можно сказать?—Жаркое.—Что приноситъ съ собой осень?—И туманъ и непогоды?—Въ началѣ или концѣ осени особенно бываютъ туманъ и непогоды?—Въ концѣ осени.—Какимъ словомъ это выражено въ стихотвореніи?—Словомъ „поздняя“ (осень).—Посмотримъ, каково людямъ позднею осенью. Читайте дальше!

Людямъ скучно, людямъ горе...

Куда же дѣвается птичка въ это время? Отвѣтъ читайте въ слѣдующихъ строчкахъ!

Птичка въ дальнія страны,
Въ теплый край, за синє море,
Улетаетъ до весны.

Передайте эти три строчки своими словами.—Птичка до весны улетаетъ въ теплый край, за синє море.—Отчего море названо синимъ?—Оно названо такъ по его обыкновенному цвѣту: море всегда синє.

Учитель сообщаетъ ученикамъ, что многія птицы (скворцы, дрозды, соловьи, снѣгири и друг.) осенью улетаютъ отъ насъ на всю зиму въ теплыя страны и весною возвращаются къ намъ.

Какъ въ заглавіи стихотворенія названа птичка?—Перелетною.—Почему она такъ названа?—Потому что перелетаетъ на зиму въ теплыя страны, а къ веснѣ возвращается къ намъ.

Пересказъ учениками содержанія стихотворенія безъ наводящихъ вопросовъ, или же при помощи слѣдующихъ общихъ вопросовъ: Какъ живетъ перелетная птичка весной и лѣтомъ? Что дѣлаетъ она осенью?

Стихотвореніе снова прочитывается учителемъ и затѣмъ читается учениками по-одиночкѣ и хоромъ, и такимъ образомъ заучивается ими наизусть.

Маленькій мужичокъ.—Некрасова.

Разсматривается картина „Зима“ („Картины изъ русской жизни и природы“), при чемъ обращается особенное вниманіе на ту часть ея, гдѣ представленъ маленькій мужичокъ, ведущій лошадь съ возомъ хворосту. Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ разсказать, что изображено на ней. Послѣ разсказа идетъ чтеніе стихотворенія „Маленькій мужичокъ“ и пересказъ его учениками. Выслушавъ разсказъ, учитель заставляетъ учениковъ

сказать, что они находятъ сходное между тѣмъ, что изложено въ стихотвореніи, и тѣмъ, что изображено на разсмотрѣнной части картины.

Кромѣ того, можетъ быть поставлено нѣсколько вопросовъ, освѣщающихъ нѣкоторыя мѣста стихотворенія. Такъ, могутъ быть, между прочимъ, поставлены вопросы: Куда поднималась лошадка съ хворостомъ? Значитъ, отчего она поднималась медленно? Кто ее велъ? Во что былъ одѣтъ мужичокъ? Чьи рукавицы и сапоги были на немъ? Большой или маленькій былъ мужичокъ? Какъ сказано въ стихотвореніи? („А самъ съ ноготокъ".)

Передайте разговоръ писателя съ мужичкомъ! Какое заключеніе можно вывести изъ отвѣтовъ мужичка на вопросы писателя? (Онъ занятъ дѣломъ и разговаривать попусту не любитъ; хоть самъ „съ ноготокъ", а сознаетъ важность своего дѣла...) Заучиваніе стихотворенія наизусть.

Объяснительное чтеніе болѣе трудныхъ словесныхъ произведеній.

Картинка.—Майкова.

Чтеніе всего стихотворенія самимъ учителемъ или ученикомъ, по возможности выразительное.

Вторичное чтеніе до словъ. „Что жъ такъ слушаютъ малютку"...

Скажите, что̀ мы увидѣли бы, если бы заглянули въ избу, гдѣ происходитъ то, что изображено въ стихотвореніи?

Ученикъ даетъ приблизительно такое описаніе: Изба тускло освѣщена лучиной. За столомъ сидитъ малютка и читаетъ, пальчикомъ водя отъ слова къ слову. Вокругъ нея стоятъ мужики и бабы съ дѣтьми; они слушаютъ малютку. Дѣдъ съ печи, опершись руками, свѣсилъ голову и старается тоже, если не слышать, то хоть видѣть дѣвочку.

Внимательно ли окружающіе слушаютъ дѣвочку?

— Очень внимательно. Всѣ кругомъ обступили дѣвочку. Мужички въ глубокой думѣ слушаютъ, молчатъ; развѣ крикнетъ кто, чтобъ бабы уняли ребятъ. Бабы стараются тоже слышать дѣвочку. Чтобы дѣти не мѣшали имъ крикомъ, онѣ суютъ имъ въ ротъ соску. Старый глухой дѣдъ съ печи смотритъ на дѣвочку и старается хоть глазами уловить то, что она читаетъ.

Читайте слѣдующую строфу! Отчего же дѣвочка читаетъ, а не кто-нибудь изъ взрослыхъ?—Она одна въ семьѣ умѣетъ грамотѣ.

О чемъ же дѣвочка читаетъ мужичкамъ? Отвѣтъ въ слѣдующей строфѣ; читайте ее!

— „И пришлося ей, младенцу, старикамъ прочесть про желанную свободу дорогую вѣсть".

Знаете ли вы, про какую это желанную свободу дѣвочка читала? Учитель сообщаетъ ученикамъ, что до 1861 года крестьяне были въ крѣпостной зависимости отъ помѣщиковъ и должны были работать на нихъ. Помѣщики могли продавать ихъ, и нерѣдко случалось, что дѣтей продавали отдѣльно отъ родителей; помѣщики могли также отдавать крѣпостныхъ въ солдаты и

вообще распоряжались ими, какъ собственностью. Крѣпостной безъ согласія помѣщика не могъ ничего сдѣлать для улучшенія своего быта. Тяжелое было положеніе крѣпостныхъ крестьянъ. Императоръ Александръ II манифестомъ *) 19 февраля 1861 года освободилъ крестьянъ отъ крѣпостной зависимости и надѣлилъ ихъ землею. Въ настоящее время крестьяне считаются свободными земледѣльцами, подданными Государя Императора, подчиняющимися, подобно другимъ гражданамъ, изданнымъ Имъ законамъ и поставленнымъ Имъ властямъ.

Не видно ли изъ прочтенной строфы, желали ли крестьяне свободы?

— Они желали свободы, что видно изъ словъ: „про *желанную* свободу *дорогую* вѣсть“.

Ясно ли понимали крестьяне, о чемъ читала имъ дѣвочка?

— Нѣтъ, они неясно понимали читаемое; но чувствовали, что то, о чемъ дѣвочка имъ читаетъ, нѣчто отрадное, хорошее для нихъ.

Какъ объ этомъ сказано въ стихотвореніи?

— „Самой вѣсти смыслъ покамѣстъ теменъ имъ и ей: но всѣ чуютъ надъ собою зорю новыхъ дней“.

Въ какомъ смыслѣ здѣсь употреблено выраженіе: „зорю новыхъ дней“?— Начало новыхъ, лучшихъ дней.

Кто и кому говоритъ: „Вспыхнетъ, братцы, эта зорька: тьма идетъ къ концу! ваши дѣтки ужъ увидятъ свѣтъ лицомъ къ лицу!“

— Это говоритъ авторъ, обращаясь къ крестьянамъ, слушающимъ дѣвочку, и вообще ко всѣмъ, кто его слушаетъ или читаетъ.

Что означаютъ эти слова?

— Зорька вспыхиваетъ утромъ передъ восходомъ солнца; она составляетъ переходъ отъ ночи къ дню, отъ тьмы къ свѣту. Подъ зарей въ стихотвореніи разумѣется начало лучшихъ дней, т.-е. свободы и просвѣщенія. Какъ заря является переходомъ отъ ночи, тьмы, къ дню, свѣту, такъ точно освобожденіе отъ крѣпостничества является переходомъ отъ духовнаго мрака къ свѣту, просвѣщенію. Самъ народъ въ пословицѣ: „ученье—свѣтъ, а неученье тьма“—называетъ просвѣщеніе свѣтомъ, а невѣжество—тьмою. Этотъ свѣтъ, т.-е. свободу и просвѣщеніе, увидятъ дѣти тѣхъ стариковъ, которые теперь слушаютъ вѣсть о желанной свободѣ.

Что значитъ выраженіе: „Тьма пускай еще ярится: день взойдетъ могучъ“?

— Это значитъ, что пускай себѣ лица, желающія, чтобы народъ оставался въ крѣпостной зависимости и невѣжествѣ, возмущаются противъ свободы и просвѣщенія народа, все-таки онъ (народъ) просвѣтится и станетъ свободнымъ.

Что означаетъ выраженіе: „Вѣщимъ окомъ ужъ я вижу первый свѣтлый лучъ“?

*) *Манифестомъ* называется объявленіе Высочайшей воли по какому-нибудь чрезвычайному происшествію или изданію важнаго законоположенія. Напр., манифестъ о коронованіи Государя, манифестъ объ отмѣнѣ крѣпостного права. Манифестъ—законъ.

— Это значитъ, что поэтъ уже предвидитъ начало новыхъ лучшихъ дней, т.-е. просвѣщенія и свободы народа.

Въ комъ въ частности поэтъ видитъ начало просвѣщенія?

— Въ дѣвочкѣ, читающей книжку.

Какъ объ этомъ говоритъ поэтъ?

— „Онъ (свѣтлый лучъ) горитъ ужъ на головкѣ, онъ горитъ въ очахъ этой умницы-малютки съ книжкою въ рукахъ".

Передайте эти строки своими словами!

— Въ глазахъ и лицѣ читающей малютки, какъ лучъ, просвѣчиваетъ умъ, который современемъ разовьется.

Читайте послѣднюю строфу!

— „Воля, братцы,—это только первая ступень въ царство мысли, гдѣ сіяетъ вѣковѣчный день".

Про какую волю здѣсь поэтъ говоритъ?

— Про освобожденіе крестьянъ отъ крѣпостной зависимости.

Къ чему оно (освобожденіе отъ крѣпостной зависимости) служитъ первою ступенью?

— Къ просвѣщенію, ученію. (Ученье—свѣтъ.)

Передайте эту строфу своими словами!

— Свобода—это первая ступень къ просвѣщенію, а просвѣщеніе—это уже вѣчный для людей свѣтъ, вѣчный день.

Чтеніе всего стихотворенія и затѣмъ пересказъ его ученикомъ.

Озаглавимъ содержаніе стихотворенія по строфамъ. Учитель предлагаетъ ученикамъ прочитывать строфы одну за другою и озаглавливать ихъ. Наиболѣе краткое и мѣткое оглавленіе строфы, сказанное ученикомъ, записывается на доскѣ. Такимъ образомъ получается хотя такое оглавленіе стихотворенія.

1. Въ избѣ, при тускломъ свѣтѣ, мужики и бабы окружили дѣвочку.
2. Дѣвочка читаетъ,
3. Мужики молча слушаютъ.
4. Бабы унимаютъ дѣтей и стараются что-нибудь слышать.
5. Дѣдъ внимательно смотритъ на дѣвочку.
6. Дѣвочка одна въ семьѣ грамотна.
7. Она читаетъ манифестъ объ освобожденіи крестьянъ.
8. Смыслъ читаемаго темень мужикамъ, но они „чуютъ зорю новыхъ дней".
9. Тьма (невѣжество) окончится и наступитъ свѣтъ (просвѣщеніе).
10. Просвѣщеніе восторжествуетъ надъ невѣжествомъ.
11. Начало просвѣщенія видно въ дѣвочкѣ съ книжкой.
12. Свобода—ступень къ свѣту знанія.

Группируя строфы по единству содержанія, мы получимъ части стихотворенія.

I. Картинка.

II. О чемъ читаетъ дѣвочка.

III. Поэтъ предвидитъ просвѣщеніе народа.

Имѣя эти данныя, ученики могутъ составить слѣдующій планъ стихотворенія:

I. Картинка
- 1) дѣвочка;
- 2) слушающіе:
  - мужики,
  - бабы,
  - дѣдъ.

II. Чтеніе объ освобожденіи крестьянъ
- 1) неясенъ смыслъ читаемаго;
- 2) чувствуется приближеніе лучшихъ дней.

III. Поэтъ предвидитъ:
- а) наступленіе просвѣщенія;
- б) окончаніе невѣжества;
- в) тьма ярится;
- г) свѣтъ возьметъ верхъ;
- д) свобода—первая ступень къ свѣту.

Пересказъ содержанія стихотворенія по этому плану и заучиваніе стихотворенія наизусть.

Ученикамъ можетъ быть предложена такая письменная работа: Описать по стихотворенію „Картинка“—Майкова, что происходило въ избѣ. (Письменная работа можетъ быть озаглавлена такъ: „Картинка“.)

Ученики устно пересказываютъ то, что будутъ писать, и затѣмъ уже приступаютъ къ исполненію письменной работы. Планомъ для письменной работы ученикамъ можетъ служить или первая часть вышеприведеннаго плана, или учитель вырабатываетъ съ учениками иной планъ.

Стрекоза и Муравей.—Крылова.

Прочитавши возможно выразительно басню „Стрекоза и Муравей“, учитель предлагаетъ ученикамъ выдѣлить въ ней разсказъ поэта, слова стрекозы и слова муравья. Послѣ этого ученики читаютъ басню въ лицахъ, при чемъ одинъ ученикъ (или самъ учитель) читаетъ разсказъ поэта, другой ученикъ читаетъ слова стрекозы, а третій—слова муравья. Такое чтеніе въ значительной мѣрѣ подведетъ учениковъ къ усвоенію содержанія басни: они разскажутъ въ общихъ чертахъ басню. Для болѣе же основательнаго и отчетливаго усвоенія ими содержанія басни и уразумѣнія основной мысли ея, учитель можетъ предлагать имъ слѣдующіе вопросы: какъ, за какимъ занятіемъ, провела стрекоза лѣто красное?—Она пропѣла все лѣто.—Вмѣсто выраженія „красное лѣто“ какъ иначе можно сказать?—Хорошее, пріятное, красивое лѣто.—Каково было стрекозѣ лѣтомъ?—Весело: „пѣсни, рѣзвость всякій часъ, такъ что голову вскружило“.—Гдѣ стрекоза имѣла пищу и жилище?—„Подъ каждымъ листкомъ былъ ей готовъ и столъ и домъ“.—Скоро ли для стрекозы прошло лѣто?—Скоро: она „оглянуться не успѣла, какъ зима катитъ въ глаза“.—Передайте своими словами выраженіе: „Нѣтъ ужъ дней тѣхъ свѣтлыхъ болѣ“.—Прошли уже тѣ счастливые, радостные дни.—Вмѣсто словъ: „катитъ въ глаза“ какъ иначе можно сказать?—Очень быстро

приближается; „катитъ“ тройка—то же, что: мчится тройка.—Съ наступленіемъ зимы какая перемѣна произошла въ полѣ?—„Помертвѣло чисто поле“.—Что значитъ это выраженіе?—Значитъ, что въ полѣ нѣтъ уже ни зеленой травки, ни цвѣтовъ, ни насѣкомыхъ; оно покрылось снѣгомъ.—Съ наступленіемъ зимы что стала стрекоза испытывать?—Нужду, голодъ.—Поетъ она попрежнему?—Нѣтъ, она уже не поетъ.—Отчего?—Оттого, что при нуждѣ и голодѣ не до пѣсенъ.—Какъ объ этомъ сказано въ баснѣ?—„И кому же въ умъ пойдетъ на желудокъ пѣть голодный“.—При нуждѣ и голодѣ къ кому обратилась стрекоза съ просьбой о помощи?—Къ муравью.—Почему къ муравью?—Потому что у муравья всегда есть пища и жилище.—А какъ проводитъ лѣто муравей?—Онъ трудится, складываетъ муравейникъ и запасаетъ пищу.—Прочитайте то мѣсто въ баснѣ, гдѣ говорится, что стрекоза отправилась съ просьбой къ муравью!—„Злой тоской удручена, къ муравью ползетъ она“.—Почему сказано „ползетъ“, а не скачетъ?—Стрекоза отъ голода и нужды отощала, не можетъ уже скакать и еле-еле ползетъ.—А въ началѣ басни какъ названа стрекоза?—Попрыгуньей.—Почему она такъ названа?—Потому что она, пока въ состояніи, постоянно прыгаетъ, скачетъ.—(Учитель сообщаетъ ученикамъ, что въ баснѣ стрекозой названо насѣкомое, обыкновенно называемое кузнечикомъ: кузнечикъ прыгаетъ и почти постоянно стрекочетъ.)—Прочитайте, какъ выразила стрекоза свою просьбу?—„Не оставь меня, кумъ милый! дай ты мнѣ собраться съ силой и до вешнихъ только дней прокорми и обогрѣй“.—На сколько времени стрекоза просила дать ей пріютъ и пищу?—На всю зиму; до весны.—Отчего же только до весны?—Весною станетъ тепло, земля покроется зеленью, и стрекозѣ попрежнему подъ каждымъ листкомъ „будетъ готовъ и столъ и домъ“.—На просьбу стрекозы что сказалъ муравей?—Кумушка, мнѣ странно это! Да работала ль ты въ лѣто“?—Что показалось „страннымъ“ муравью?—То, что стрекоза проситъ его прокормить ее до весны. Судя по себѣ, онъ полагаетъ, что каждый трудится и припасаетъ себѣ на зиму нужное. Онъ и спрашиваетъ стрекозу: „Да работала ль ты въ лѣто“?—Что отвѣтила стрекоза на этотъ вопросъ?—Она отвѣтила, что не до работы было, такъ какъ все лѣто у нихъ проходило въ рѣзвости, пѣсняхъ, „такъ что голову вскружило“.—Поняла ли стрекоза настоящій смыслъ вопроса муравья?—Нѣтъ, она, очевидно, не поняла настоящаго смысла вопроса муравья,—она и не подозрѣвала, что муравей своимъ удивленнымъ вопросомъ какъ бы дѣлаетъ ей упрекъ за ея лѣнь и бездѣльничанье.

„А! такъ ты...“ Чьи это слова?—Муравья.—Кончилъ ли онъ свою рѣчь?—Нѣтъ, не кончилъ.—Отчего?—Его перебила стрекоза словами: „Я безъ души лѣто цѣлое все пѣла“.—Что на эти слова сказалъ муравей?—„Ты все пѣла? это дѣло: такъ пойди же, попляши!“—Въ самомъ ли дѣлѣ муравей считалъ пѣсни полезнымъ дѣломъ?—Нѣтъ, онъ говоритъ въ насмѣшку: „это дѣло“.—Удовлетворилъ ли муравей просьбу стрекозы?—Нѣтъ, онъ послалъ ее поплясать.—А удобно ли плясать при нуждѣ и голодѣ?—Нѣтъ, неудобно.—Значитъ, какой смыслъ имѣетъ совѣтъ муравья?—Смыслъ злой насмѣшки.

Послѣ разъясненія содержанія басни можетъ быть составлено учениками слѣдующее оглавленіе ея:

1. Жизнь стрекозы лѣтомъ.
2. Наступленіе зимы и перемѣна въ природѣ.
3. Печальное положеніе стрекозы.
4. Обращеніе ея къ муравью за помощью.
5. Отказъ муравья.

Ученики излагаютъ содержаніе басни и затѣмъ, на вопросъ учителя: кто является главнымъ дѣйствующимъ лицомъ въ баснѣ?—говорятъ, что такимъ лицомъ является стрекоза: про нее говорится, какъ она проводила лѣто, какъ, съ наступленіемъ зимы, стала испытывать нужду, голодъ, какъ приползла къ муравью и просила у него пріюта и какъ, вмѣсто пріюта, получила насмѣшливый совѣтъ—поплясать. Муравей выведенъ лишь для того, чтобы ярче выставить печальныя послѣдствія для стрекозы празднаго препровожденія ею времени.

Такъ какъ главнымъ лицомъ басни является стрекоза, то изъ судьбы ея и должна быть выведена основная мысль басни. Стрекоза не работала, когда нужно было работать, и, съ наступленіемъ зимы, претерпѣваетъ нужду, голодъ и холодъ и, къ довершенію своего бѣдствія, выслушиваетъ горькія насмѣшки. Басня насъ поучаетъ, что каждый долженъ трудиться и трудомъ добывать себѣ необходимое въ жизни. Лѣнь и бездѣятельность не приводятъ къ добру. „Гули да гули и въ лапти обули“, говоритъ пословица. Развлеченіе имѣетъ значеніе лишь какъ отдыхъ отъ труда. „Дѣлу время, а потѣхѣ часъ“.

Для болѣе отчетливаго усвоенія учениками объясняемой басни, учитель можетъ привлечь ихъ къ составленію, по баснѣ, характеристики стрекозы и муравья.

Стрекоза вертлява, подвижна, все время рѣзвится, поетъ и пляшетъ, а работа ей на умъ не идетъ. Да она и не способна къ сколько-нибудь серьезному труду. Она легкомысленна и, по легкомыслію, не задумывается надъ явленіями дѣйствительности. Она не въ состояніи даже вникнуть въ значеніе вопроса муравья: „Да работала ль ты въ лѣто?“ Чуть только ей вспомнились лѣтнія удовольствія, она забыла и голодъ, и холодъ и съ одушевленіемъ разсказываетъ о пріятно проведенныхъ дняхъ. Она въ высшей степени безпечна и, по безпечности, не предусмотрительна, не заботится о заготовленіи пищи на зимніе дни...

Муравей трудолюбивъ, серьезенъ и заботливъ. Благодаря своему трудолюбію, онъ имѣетъ все нужное ему. Но при означенныхъ хорошихъ качествахъ онъ имѣетъ и нехорошія качества: онъ черствъ сердцемъ, не трогается чужою бѣдой; онъ даже зло насмѣхается надъ горестнымъ положеніемъ стрекозы. Онъ не любитъ дѣлиться своимъ достаткомъ съ другими.

Для письменной работы учениковъ, въ зависимости отъ степени развитія и возраста ихъ, можетъ быть предложена одна изъ слѣдующихъ темъ:

1) „Гули да гули и въ лапти обули“ (по баснѣ „Стрекоза и Муравей“).
2) Какою изображена въ баснѣ стрекоза и какимъ изображенъ муравей?
3) Какіе люди осмѣяны въ баснѣ „Стрекоза и Муравей“.

Волкъ и котъ.—Крылова.

Чтеніе басни самимъ учителемъ, возможно выразительное; затѣмъ чтеніе ея учениками въ лицахъ, при чемъ одинъ ученикъ читаетъ слова автора, другой—слова волка, а третій—слова кота. Для чтенія басни въ лицахъ назначаются такіе ученики, которые въ состояніи выразительно прочитать слова данныхъ лицъ. Чтеніе въ лицахъ обыкновенно нравится ученикамъ и въ значительной мѣрѣ способствуетъ усвоенію ими содержанія читаемаго.

Послѣ чтенія басни, учитель предлагаетъ одному или двумъ ученикамъ разсказать содержаніе ея. Изъ разсказа ихъ видно, что они познакомились съ содержаніемъ басни, но характерныя частности ея ускользнули отъ вниманія ихъ. Путемъ вопросовъ учитель привлекаетъ учениковъ глубже вникнуть въ басню и такимъ образомъ выяснить себѣ эти частности.

Вопросы къ выясненію басни:

Кто въ баснѣ главное дѣйствующее лицо—волкъ или котъ? (Про кого главнымъ образомъ разсказываетъ Крыловъ—про волка или про кота?)—Главное дѣйствующее лицо въ баснѣ—волкъ, про него главнымъ образомъ говоритъ Крыловъ.

Кому изъ мужиковъ и какое зло причинилъ волкъ?—У Степана волкъ ободралъ барана, у Демьяна онъ унесъ козленка, у Трофима задавилъ ягненка, у Клима зарѣзалъ теленка.

Не видно ли изъ басни, только ли этимъ мужикамъ волкъ причинилъ зло или еще и другимъ?—Онъ всѣмъ въ деревнѣ насолилъ, т.-е. всѣмъ причинилъ зло, вредъ.

По какому случаю волкъ забѣжалъ въ деревню?—Онъ спасался отъ охотниковъ и гончихъ стаи, которая выгнала его изъ лѣсу.—Прочитайте, какъ объ этомъ сказано въ баснѣ?—„Волкъ изъ лѣсу въ деревню забѣжалъ, не въ гости, но животъ спасая; за шкуру онъ свою дрожалъ: охотники за нимъ гнались и гончихъ стая“.

Что значитъ: „за шкуру онъ свою дрожалъ“?—Онъ боялся собакъ, которыя, нагнавши, могутъ искусать, изранить его.—Что люди дѣлаютъ изъ волчьихъ шкуръ?—Шубы.—Можно ли снять шкуру съ живого волка?—Нѣтъ, его нужно прежде убить.—Значитъ, что волкъ оберегалъ, за что онъ дрожалъ? Онъ дрожалъ за шкуру, а вмѣстѣ съ тѣмъ и за жизнь.

Гдѣ хотѣлъ скрыться волкъ?—Во дворѣ какого-нибудь крестьянина.—Какъ объ этомъ сказано въ баснѣ?—„Онъ радъ бы въ первыя тутъ шмыгнуть ворота“.—Какимъ словомъ можно замѣнить слово „шмыгнуть“?—Проскользнуть, проскочить.—Что мѣшало ему скрыться во дворѣ крестьянина? „Всѣ ворота были на запорѣ“.

Увидѣвши кота на заборѣ, о чемъ волкъ попросилъ его?—О томъ,

чтобы тотъ указалъ ему добраго мужика, который укрылъ бы его отъ приближающихся охотниковъ. Какъ волкъ проситъ, убѣждаетъ помочь ему въ бѣдѣ?—„Молитъ“... „Васенька, мой другъ“... „скажи скорѣй“... „все это, вѣдь, за мной!“...

Изъ какихъ словъ басни видно, что охотники приближались?—Изъ словъ: „Ты слышишь лай собакъ и страшный звукъ роговъ? все это, вѣдь, за мной!“

Указалъ ли котъ добраго мужика?—Указалъ, онъ назвалъ одного за другимъ всѣхъ добрыхъ въ деревнѣ мужиковъ: Степана, Демьяна, Трофима, Клима.— Отчего же волкъ не обратился ни къ кому изъ этихъ мужиковъ съ просьбой укрыть его?—Онъ боялся ихъ и зналъ, что они не укроютъ его, такъ какъ каждому изъ нихъ онъ насолилъ.—Замѣните употребленное въ баснѣ слово „насолилъ“ другимъ словомъ.—Досадилъ, причинилъ вредъ, непріятность.— Что котъ отвѣтилъ, узнавши, что волкъ всѣмъ въ деревнѣ насолилъ?—„Какую жъ ты себѣ защиту здѣсь сулилъ? Нѣтъ, въ нашихъ мужичкахъ не столько мало толку, чтобъ на свою бѣду тебя спасли они. И правы,—самъ себя вини: что ты посѣялъ, то и жни“.—Передайте своими словами отвѣтъ кота.—На какую защиту ты здѣсь надѣялся? Нѣтъ, въ нашихъ мужикахъ, не настолько мало ума (наши мужики не настолько глупы), чтобы на свою бѣду спасти тебя. Да они и правы. По дѣламъ твоимъ тебѣ и награда.

Чтеніе всей басни.

Разскажите все сказанное въ баснѣ въ томъ порядкѣ, въ какомъ одно дѣйствіе слѣдовало за другимъ.—Ученикъ разсказываетъ по слѣдующему плану, записанному на доскѣ.

I. Волкъ досадилъ мужикамъ { Степану, Демьяну, Трофиму, Климу, другимъ.

II. Охотники гнались за волкомъ

III. Волкъ забѣжалъ въ деревню

IV. Просьба волка.

V. Отвѣтъ кота.

Въ баснѣ выведены волкъ и котъ; они говорятъ по-человѣчески. Но животныя не могутъ по-человѣчески говорить. Очевидно, что когда поэтъ писалъ басню, онъ разумѣлъ людей. Какого человѣка нужно подразумѣвать подъ волкомъ?—Человѣка, причиняющаго всѣмъ зло, вредъ.—Какое заключеніе можно вывести изъ басни?—Зло, которое человѣкъ причинилъ другимъ, на немъ же и отзовется: „что посѣялъ, то и жни“.

Предложеніе ученикамъ заучить басню наизусть.

Для письменной работы учениковъ можетъ быть предложена одна изъ слѣдующихъ темъ: 1) Кому и какое зло причинилъ волкъ? 2) Изложеніе содержанія басни по означенному выше плану.

Если басня: „Волкъ и Котъ“ разучивается съ учениками, болѣе умственно развитыми, то полезно въ образовательномъ отношеніи выполненіе ими, сначала устно, а потомъ и письменно, слѣдующихъ задачъ: 1) сравнить положеніе волка въ басняхъ: „Волкъ и Котъ“ и „Волкъ на псарнѣ“; 2) объяснить особенно характерныя слова и выраженія басни: „животъ спасая“, „за шкуру онъ свою дрожалъ“, „шмыгнуть“, „ободрать барана“, „авось укроетъ“, „ты всѣмъ насолилъ“, „какую жъ ты себѣ защиту здѣсь сулилъ“, „не столько мало толку“, „что ты посѣялъ, то и жни“.

Пѣсня пахаря.—Кольцова.

Чтеніе стихотворенія.

Чья пѣсня приведена въ прочитанномъ стихотвореніи?

Не всегда человѣкъ поетъ только заученную пѣсню, не всегда онъ поетъ по книгѣ или нотамъ. Случается, что онъ поетъ, особенно если онъ одинъ, о томъ, что видитъ или слышитъ, что чувствуетъ или думаетъ тогда, когда поетъ. Вотъ мать, убаюкивая своего младенца, думаетъ и поетъ о томъ, что онъ, младенецъ, выросши, будетъ честнымъ, хорошимъ работникомъ, что обзаведется хозяйствомъ, семьей, что будетъ покоить ее, мать, въ старости, что она будетъ молиться, чтобы Богъ послалъ ему и его дѣтямъ здоровья и благополучія, что будетъ разсказывать сказки своимъ внучатамъ и т. д.

Этой пѣснѣ никто ее не научилъ, она сама собою явилась при убаюкиваніи дорогого ей младенца.

Или вотъ еще пѣсня, подслушанная у киргиза (киргизы — народъ, кочующій въ средне-азіатскихъ степяхъ).—Ѣдетъ онъ, киргизъ, на своей лошади. Кругомъ равнина, покрытая травой. Лошадь его устала и онъ самъ проголодался. Вотъ онъ и поетъ вполголоса на своемъ языкѣ: „Устала ты, моя лошадка, и я самъ голоденъ. Съ утра мы ѣдемъ. Нужно бы и отдохнуть, да тутъ нѣтъ водопоя... Доѣдемъ какъ-нибудь до знакомой избушки у ручья“... Вдругъ видитъ онъ, что далеко въ сторонѣ слетѣлись вороны и коршуны, и продолжаетъ пѣть: „Тамъ слетѣлись черные вороны и злые коршуны, тамъ пала чья-то лошадь и они клюютъ падаль. Хозяину жаль своей лошади... Будь здорова ты, моя лошадка“ и т. д.

И пахарь въ „Пѣснѣ пахаря“ поетъ о томъ, что думаетъ во время своей работы; онъ выражаетъ тѣ думы и чувства, которыя возникаютъ въ немъ подъ вліяніемъ того, что его окружаетъ.

Посмотримъ же, о чемъ онъ поетъ.

Прочитаемъ еще разъ все стихотвореніе. (Ученикъ читаетъ.)

Остановимся сначала на нѣкоторыхъ словахъ и выраженіяхъ.

Кого пахарь называетъ „сивкой“?—Лошадь — по цвѣту ея шерсти („по шерсти и кличка“).

Отчего пахарь нѣсколько (пять) разъ прерываетъ свою пѣсню и понукаетъ сивку?—Сивка отстаетъ, ей тяжело, и пахарь понукаетъ ее: „Ну, тащися, сивка!“

Какъ въ „Пѣснѣ“ названа полоска земли, которую пашетъ пахарь? (Смотрите вторую строчку.)—Пашней-десятиной.—Десятиной называется мѣра поверхности земли, равняющаяся 2400 квадратнымъ саженямъ. Но „десятиной“ крестьяне называютъ также и вообще полосу земли, такъ что слова: „пашня“ и „десятина“—однозначны.

Что значитъ выраженіе: „Выбѣлимъ желѣзо о сырую землю?“—Это значитъ, что будемъ работать такъ, что желѣзныя части сохи (сошенки) побѣлѣютъ, сдѣлаются какъ бы посеребренными. (Умѣстно напомнить ученикамъ разсказъ „Два плуга“, читанный ими раньше.)

Разскажите, о чемъ поетъ пахарь, а затѣмъ я помогу вамъ пополнить то, что вы сами не замѣтили. При разсказѣ можете смотрѣть въ книгу.

Ученики разсказываютъ. Учитель выслушиваетъ ихъ до конца.

Выслушавши разсказъ учениковъ, учитель дѣлаетъ нужныя дополненія и поясненія, послѣ чего ученики, вновь прочитавши стихотвореніе, даютъ уже, приблизительно, такой разсказъ:

Рано—утромъ, до зари, выѣхалъ пахарь на свою работу. Въѣзжая на поле, которое ему нужно вспахать, онъ обращается къ своей лошадкѣ—сивкѣ съ словами: „Ну, тащися, сивка, пашней-десятиной. Выбѣлимъ желѣзо о сырую землю“. Потрудимся съ тобою усердно.

Прошелъ пахарь съ сохой по своей полоскѣ, смотритъ—востокъ заалѣлъ и онъ поетъ:

„Красавица-зорька
Въ небѣ загорѣлась“.

Прошелъ другой разъ и видитъ, что солнышко восходитъ, и онъ продолжаетъ свою пѣсню:

„Изъ большого лѣса
Солнышко выходитъ“.

Очевидно, что на востокъ отъ пашни былъ лѣсъ, такъ что казалось, что солнце выходитъ изъ большого лѣса.

Взошедшее солнце обдало все свѣтомъ и тепломъ: пахарю стало весело и онъ поетъ:

„Весело на пашнѣ!“...

Но тутъ лошадка начала отставать, и пахарь ласково понукаетъ ее: „Ну, тащися, сивка!“ Работай, намъ некому помогать: „Я самъ-другъ съ тобою“ (т.-е. насъ только двое: ты да я)—„слуга и хозяинъ“ („слуга“, такъ какъ даю тебѣ кормъ, забочусь о тебѣ, берегу тебя; „хозяинъ“, такъ какъ заставляю тебя работать, возить, пахать).

Подбодривши лошадку, пахарь продолжаетъ прерванную пѣсню. Подъ вліяніемъ бодраго, веселаго чувства, вызваннаго солнцемъ и сознаніемъ важности труда, пахарь съ радостью вспоминаетъ о томъ, что связано съ началомъ этого труда:

„Весело я лажу (т.-е., приготовляю, починяю)
Борону и соху,
Телѣгу готовлю,
Зерна насыпаю“,—

и о томъ, что связано съ концомъ его:

„Весело гляжу я
На гумно, на скирды,
Молочу и вѣю“...

Но тутъ лошадка начала снова отставать, и пахарь понукаетъ ее: „Ну, тащися, сивка!“ и, какъ бы ободряя ее, продолжаетъ пѣть:

„Пашенку мы рано
Съ сивкою распашемъ,
Зернышку сготовимъ
Колыбель святую“.

Послѣдняя мысль вызываетъ въ сознаніи пахаря картины дальнѣйшаго произрастанія зернышка, и онъ поетъ.

„Его (зернышко) вспоитъ, вскормитъ
Мать-земля сырая,
Выйдетъ въ полѣ травка“...

Тутъ приходится прервать пѣсню, чтобы снова подогнать лошадку. Подогнавши ее, пахарь продолжаетъ свою пѣсню, при чемъ повторяетъ послѣднюю, пропѣтую уже фразу:

„Выйдетъ въ полѣ травка,
Вырастетъ и колосъ,
Станетъ спѣть, рядиться
Въ золотыя ткани“ (т.-е. становиться желтой, какъ золото).

Когда рожь поспѣетъ, ее станутъ жать, косить, что и выражаетъ пахарь слѣдующими словами своей пѣсни:

„Заблеститъ нашъ серпъ здѣсь,
Зазвенятъ и косы“.

Тяжелъ земледѣльческій трудъ, но послѣ труда, особенно успѣшнаго, пріятенъ и отдыхъ. И крестьянинъ говоритъ въ своей пѣснѣ:

„Сладокъ будетъ отдыхъ
На снопахъ тяжелыхъ“. (Снопы тяжелы отъ полныхъ колосьевъ.)

Тутъ уставшая лошадка пріостановилась, и пахарь понукаетъ и подбодряетъ ее обѣщаніемъ накормить досыта, напоить водою ключевою:

„Ну, тащися, сивка!
Накормлю досыта,

Напою водою,
Водой ключевою".

Пахарь глубоко вѣритъ, что безъ помощи Божіей никакой человѣческій трудъ не можетъ быть успѣшенъ, и потому говоритъ въ пѣснѣ:

„Съ тихою молитвой
Я вспашу, посѣю".

Оканчиваетъ пахарь свою пѣсню молитвой къ Богу, подателю всѣхъ благъ:

„Уроди мнѣ, Боже,
Хлѣбъ, мое богатство!"

Съ какимъ чувствомъ пахарь относится къ своему земледѣльческому труду и къ тѣмъ предметамъ, которые связаны съ этимъ трудомъ?

Учитель подводитъ учениковъ къ уразумѣнію, что пахарь относится съ любовью къ своему труду и съ нѣжной лаской, даже съ благоговѣніемъ къ тѣмъ предметамъ, которые связаны съ этимъ трудомъ. Это отразилось и въ содержаніи всей пѣсни и въ подборѣ словъ и выраженій. Къ послѣднимъ относятся, во 1-хъ, ласкательныя слова: „солнышко", „пашенка", „зернышко", „красавица-зорька" (обыкновенныя, неласкательныя названія этихъ предметовъ: солнце, пашня, зерно, заря; слово „зорька" само по себѣ ласкательное и къ нему прибавлено еще украшающее слово: „красавица"); во 2-хъ, такія выраженія, какъ: зернышку сготовимъ колыбель святую" (разрыхленная земля сравнена съ колыбелью младенца: какъ дитяти уютно и мягко въ колыбелькѣ, такъ и зернышку хорошо въ разрыхленной землѣ; колыбелька зерна названа „святою": въ ней по завѣту, по закону Предвѣчнаго Творца прорастетъ зерно, изъ котораго вырастетъ колосъ); „пашенку мы рано съ сивкою распашемъ" (какое нѣжное чувство къ пашнѣ и сивкѣ!): „мать-земля сырая" (земля названа матерью — самымъ дорогимъ именемъ); „колосъ станетъ рядиться въ золотыя ткани"; „я самъ-другъ съ тобою, слуга и хозяинъ"; „заблеститъ нашъ серпъ здѣсь, зазвенятъ и косы" и друг.

Кромѣ того, ученики видятъ, чувствуютъ, съ какимъ глубокимъ, упованіемъ на помощь Божію пахарь выполняетъ свой трудъ („безъ Бога ни до порога") и съ какой теплой молитвой обращается онъ къ Богу уродить ему хлѣбъ, все его богатство.

И очень важно, чтобы они (ученики) поняли, въ доступной для нихъ мѣрѣ, чувства пахаря, его настроеніе, вошли, такъ сказать, въ его духовный міръ.

Усвоивши стихотвореніе „Пѣсня пахаря", ученики безъ труда описываютъ по „Пѣснѣ" личность пахаря. Они составляютъ хотя такое описаніе:

Пахаря мы видимъ на работѣ со своею лошадкой, къ которой онъ обращается, какъ къ другу-помощнику. Онъ выѣхалъ на работу задолго до восхода солнца и усердно трудится. Онъ бодръ, доволенъ. Онъ любитъ свой трудъ и ему весело на пашнѣ; онъ весело ладитъ борону и соху, весело

молотитъ и вѣетъ. Онъ крѣпко вѣритъ въ помощь Божію и тепло возноситъ Ему свои молитвы.

Планъ стихотворенія для пересказа:

I. Пахарь съ лошадью на пашнѣ.

II. Восходъ солнца и чувство радости пахаря, связанное съ главнѣйшими моментами земледѣльческаго труда.

III. Ростъ колоса
1) подготовка почвы,
2) воспитаніе зерна землей,
3) появленіе травки,
4) травка вырастаетъ въ колосъ,
5) вызрѣваніе колоса,
6) уборка хлѣба.

IV. Отдыхъ и довольство крестьянина и лошади послѣ трудовъ.

V. Молитва пахаря.

Темы для письменной работы учениковъ: 1) Жизнь колоса; 2) О чемъ поетъ пахарь? 3) Думы пахаря, выраженныя въ „Пѣснѣ пахаря“; 4) Личность пахаря (по „Пѣснѣ пахаря“).

Вопросы, предлагаемые ученикамъ при объясненіи стихотворенія: Отчего въ стихотвореніи „Пѣсня пахаря“ такъ часто повторяется понуканіе лошадки: „Ну, тащися, сивка“? Какими предметами и явленіями вызываются мысли и чувства пахаря? О чемъ поетъ пахарь? Съ какимъ чувствомъ пахарь выполняетъ свою работу? Чѣмъ вызвано употребленіе въ стихотвореніи ласкательныхъ словъ? Какъ пахарь относится къ своей лошади? Когда пахарь является „слугой“ и когда „хозяиномъ“ своей лошади? Объясните выраженія: „выбѣлимъ желѣзо“, „колыбель святую“, „станетъ рядиться въ золотыя ткани“, „заблеститъ нашъ серпъ здѣсь, зазвенятъ и косы“, „сладокъ будетъ отдыхъ на снопахъ тяжелыхъ“. Какимъ изображенъ въ стихотвореніи пахарь? Чѣмъ оканчивается „Пѣсня“? Укажите планъ стихотворенія.

Свинья подъ дубомъ.—Крылова.

Чтеніе басни учителемъ, по возможности выразительное, и затѣмъ чтеніе ея учениками въ лицахъ, при чемъ одинъ ученикъ читаетъ слова поэта, другой—слова ворона, третій—слова свиньи и четвертый—слова дуба.

Пересказъ учениками содержанія басни.

На сколько частей можно раздѣлить басню?—Ученики отвѣчаютъ, что ее можно раздѣлить на четыре части. Учитель подводитъ ихъ къ сознанію, что правильнѣе сначала раздѣлить басню на двѣ части: I—разсказъ поэта о томъ, что дѣлала свинья, и II—разговоръ выведенныхъ въ баснѣ лицъ. Вторую часть, въ свою очередь, можно раздѣлить на три второстепенныя части: а) слова ворона, б) слова свиньи, и в) слова дуба. Запишемъ эти части на доскѣ. Получается слѣдующій планъ басни:

I. Что дѣлала свинья.

II. Разговоръ дѣйствующихъ въ баснѣ лицъ { а) слова ворона, б) слова свиньи, в) слова дуба.

Разсмотримъ послѣдовательно каждую изъ этихъ частей басни.

Читайте первую часть!

„Свинья подъ дубомъ вѣковымъ наѣлась жолудей до-сыта, до-отвала; наѣвшись, выспалась подъ нимъ; потомъ, глаза продравши, встала и рыломъ подрывать у дуба корни стала".

Чего наѣлась свинья?—Жолудей, плодовъ дуба.—На какомъ дубѣ росли жолуди?—На вѣковомъ дубѣ.—Что значитъ: „вѣковой дубъ"? Проживший вѣка или столѣтія, огромный, вѣтвистый дубъ.—Какъ наѣлась свинья?—Она наѣлась до-сыта, до-отвала.—Какъ иначе можно сказать то же самое?—Объѣлась, наѣлась такъ, что не только не могла больше ѣсть, но даже и двигаться, и тутъ же, подъ дубомъ, повалилась.—Потомъ что сдѣлала свинья?—Въ тѣни дуба выспалась.—Все ли равно сказать: „спала" и „выспалась"?—Нѣтъ, „выспалась" значитъ вдоволь, долго спала и больше не могла уже спать.—Что дальше сказано про свинью?—Она, продравши глаза, встала.—Почему въ баснѣ сказано вмѣсто: проснувшись, встала,—„глаза продравши, встала"?—Свинья такъ долго спала, что глаза ея слиплись и она мало-по-малу ихъ раскрыла.—Затѣмъ что свинья стала дѣлать?—Она стала рыломъ подрывать корни дуба.—Разскажите послѣдовательно, что дѣлала свинья подъ дубомъ! (Ученикъ дастъ подробный разсказъ.)

Перейдемъ къ разсмотрѣнію второй части—къ разговору выведенныхъ лицъ.

Кто увидѣлъ, что свинья подрываетъ корни дуба?—Воронъ, который сидѣлъ на этомъ же дубѣ.—Что онъ сказалъ свиньѣ?—„Вѣдь это дереву вредитъ: коль корни обнажишь, оно засохнуть можетъ".—Выраженіе „корни обнажишь" какъ иначе можно сказать?—Снимешь землю съ корней. (Нагой—неодѣтый, непокрытый.)—Понимала ли свинья, что засохшее дерево не можетъ приносить плодовъ?—Нѣтъ, не понимала, что видно изъ ея отвѣта ворону.—Читайте этотъ отвѣтъ!—„Пусть сохнетъ, ничуть меня то не тревожитъ; въ немъ мало проку вижу я; хоть вѣкъ его не будь, ничуть не пожалѣю; лишь были бъ жолуди: вѣдь я отъ нихъ жирѣю".—Передайте своими словами отвѣтъ свиньи! (Ученикъ передаетъ.) Что значитъ слово „проку" во фразѣ: „въ немъ проку мало вижу я"?—Слово „проку" значитъ—пользы: свинья не видитъ пользы въ дубѣ.

Что сказалъ дубъ, услышавши слова свиньи?—Неблагодарная! когда бы вверхъ могла поднять ты рыло, тебѣ бы видно было, что эти жолуди на мнѣ растутъ".—Передайте своими словами рѣчь дуба! (Ученикъ передаетъ.)—Въ чемъ проявилась неблагодарность свиньи?—Она наѣлась плодовъ дуба и стала вредить самому дубу, подрывая корни его.—Отчего проистекала неблагодарность ея?—Отъ ея крайняго невѣжества: она не понимала даже, что питается плодами дуба.

Чтеніе басни и затѣмъ пересказъ ея учениками—сначала возможно подробно (съ мотивировкою), потомъ—возможно кратко (съ пропускомъ второстепенныхъ мыслей) и наконецъ—съ измѣненіемъ разговорной формы въ монологическую.

Какое качество нѣкоторыхъ людей выставлено въ баснѣ въ образѣ свиньи?—Неблагодарность и невѣжество.

Скажите примѣры, которые подходили бы къ баснѣ! (Ученики придумываютъ и говорятъ.)

Какъ выразилъ самъ поэтъ заключеніе изъ своей басни? прочитайте его (заключеніе)!—„Невѣжда также въ ослѣпленьѣ бранитъ науки и ученье, и всѣ ученые труды, не чувствуя, что онъ вкушаетъ ихъ плоды“.—Передайте это заключеніе своими словами! (Ученикъ передаетъ.)

Если басня объясняется ученикамъ достаточно развитымъ, то, конечно, понадобится значительно меньшее количество вопросовъ, такъ какъ въ такомъ случаѣ придется ставить лишь болѣе общіе вопросы. Кромѣ того, сообразно съ высшею степенью развитія учениковъ, учитель можетъ привлечь ихъ къ болѣе серьезной умственной работѣ, хотя, напр., такой: изложить, по баснѣ, качества свиньи и дуба; или: показать, какъ одна и та же мысль о неблагодарности выражена въ басняхъ: „Свинья подъ дубомъ“, „Волкъ и Журавль“, или „Крестьянинъ и Работникъ“. Полезно также обратить вниманіе учениковъ на языкъ басни. Говоря о послѣднемъ, учитель не премнетъ, между прочимъ, указать имъ, что въ самой рѣчи ворона часто повторяется звукъ *р*, напоминающій карканье ворона, какъ бы выражающаго своимъ карканьемъ тревогу по поводу поступка свиньи. Учитель можетъ также заставить изъ фабулы басни и заключенія ея составить сравнительный періодъ. (Ученики могутъ составить хотя такой періодъ: Какъ неблагодарная свинья, наѣвшись жолудей и выспавшись подъ дубомъ, подкапываетъ корни его, не понимая, что дубъ можетъ засохнуть и впредь не давать ни тѣни, ни жолудей,—такъ и невѣжда въ ослѣпленьѣ бранитъ науки, плодами которыхъ пользуется.)

Для письменной работы учениковъ можетъ быть предложена одна изъ слѣдующихъ темъ: 1. Изложеніе содержанія басни „Свинья подъ дубомъ“; 2. Качества свиньи, изображенныя въ баснѣ „Свинья подъ дубомъ“; 3. Сравненіе (сходство и отличіе) басни „Свинья подъ дубомъ“ съ баснею „Крестьянинъ и Работникъ“.

Василекъ.—Крылова.

Чтеніе всей басни, съ цѣлью произвести на учениковъ цѣльное впечатлѣніе. Послѣ чтенія ученики передаютъ фабулу басни. Но этимъ далеко не слѣдуетъ ограничиваться: нужно еще побудить учениковъ вникнуть въ содержаніе басни, для уясненія основной мысли и характерныхъ особенностей ея. Для этой цѣли, сообразуясь съ степенью развитія учениковъ, можетъ быть употребленъ слѣдующій пріемъ:

Учитель предлагаетъ ученикамъ выдѣлить изъ басни сначала черты, характеризующія Василекъ, потомъ черты, характеризующія Жука, и затѣмъ черты, характеризующія Солнце. Ученики высказываютъ подмѣчаемыя ими черты указаннаго имъ предмета. Черты эти группируются въ цѣльный разсказъ и такимъ образомъ получаются приблизительно такія характеристики выведенныхъ въ баснѣ предметовъ:

Василекъ—скромный синенькій цвѣтокъ, не пахучъ. Онъ растетъ во ржи, въ овсѣ и другихъ хлѣбныхъ злакахъ, которые его заглушаютъ. Въ баснѣ говорится, что онъ захирѣлъ и ночью почти совсѣмъ завялъ. Скромный, онъ не могъ громко выражать свое горе и тихонько шепталъ пролетающему зефиру, т.-е. легкому освѣжающему вѣтерку, о своей послѣдней надеждѣ на солнце: „Ахъ, если бы скорѣе день насталъ, и солнце красное поля здѣсь освѣтило, быть можетъ, и меня оно бы оживило“! И надежда его оправдалась: солнце взошло и оживило его.

Жукъ—насѣкомое, почти постоянно роется въ землѣ, но можетъ и летать. Роясь у корня Василька, онъ услышалъ жалобу послѣдняго и высказалъ свои мысли, вызванныя въ немъ услышанной жалобой, при чемъ невольно выставилъ свои внутреннія качества. Насколько Василекъ тихъ, скроменъ и покоренъ своей печальной судьбѣ, настолько Жукъ кичливъ, самонадѣянъ и надмененъ. Эти качества его проявились и въ томъ, что онъ упрекаетъ Василекъ въ „простотѣ“ („ужъ какъ ты простъ“), и въ томъ, *что* и *какъ* онъ говоритъ о себѣ („Когда бы ты леталъ, *какъ я*, да зналъ бы свѣтъ...“), и въ самомъ тонѣ его рѣчи. Онъ въ высшей степени поверхностенъ въ своихъ наблюденіяхъ: онъ только замѣтилъ, что Солнце даетъ жизнь и счастье огромнымъ дубамъ и кедрамъ, полямъ, нивамъ и роскошнымъ цвѣтамъ; но онъ и не подозрѣваетъ, что то же Солнце также благотворитъ и незначительнымъ полевымъ цвѣточкамъ и былинкамъ. Про Солнце онъ того мнѣнія, что оно, будучи занято дубами, кедрами и пышными цвѣтами, не имѣетъ ни времени, ни охоты заниматься незамѣтнымъ Васильком и на него своего луча не броситъ. При поверхностности своихъ наблюденій и ограниченности своихъ сужденій, Жукъ чертвъ сердцемъ. Въ его словахъ не видно ни малѣйшаго состраданія къ бѣдному увядающему Васильку. Онъ не только упрекаетъ его въ томъ, что онъ „ни пышенъ, ни пахучъ“, но и убиваетъ въ немъ всякую надежду на помощь Солнца и рѣзко говоритъ ему: „Солнца ты своей докукою не мучь! молчи и вянь!“

Солнце само въ баснѣ не говоритъ ни слова, но при всемъ томъ оно главное дѣйствующее лицо въ ней. Про его дѣйствія мы узнаемъ изъ словъ Жука и изъ словъ поэта. „Луга, поля и нивы“, по словамъ Жука, „имъ (Солнцемъ) только и живутъ, имъ только и счастливы: оно своею теплотой огромные дубы и кедры согрѣваетъ и удивительной красотой цвѣты душистые богато убираетъ“. Но это далеко не все: „Лишь только“, говоритъ поэтъ, „Солнышко взошло, природу освѣтило, по царству Флорину (т.-е. по растительному царству) разсыпало лучи, и бѣдный Василекъ, завянувшій въ ночи, небеснымъ взоромъ оживило“. Такимъ образомъ оно благотворитъ

всѣмъ: оно не только согрѣваетъ огромные дубы и кедры и богато убираетъ душистые цвѣты, но и оживляетъ едва замѣтный Василекъ. И послѣдній не напрасно на него возлагалъ свои надежды. Своимъ благотвореніемъ Солнце вызываетъ всеобщую любовь къ себѣ: „Видъ его“, говоритъ поэтъ, „горитъ во всѣхъ сердцахъ, какъ чистый лучъ въ восточныхъ хрусталяхъ“ (восточный хрусталь—горный камень, похожій на стекло и ярко отражающій лучи солнца).

Усвоивши содержаніе басни и выяснивши себѣ характерныя особенности выведенныхъ въ баснѣ лицъ, ученики, сопоставляя заключеніе басни съ содержаніемъ ея, выводятъ основную мысль басни. Эту мысль они выражаютъ приблизительно такъ: Человѣкъ истинно-добродѣтельный проявляетъ свою благотворительность вездѣ, гдѣ только она оказывается необходимой или полезной. Для него каждый человѣкъ, на какой бы низкой общественной ступени онъ ни стоялъ, его ближній, о которомъ, по христіанскому долгу, нужно заботиться. Эту же мысль ученики могутъ выразить и слѣдующими словами заключенія басни: „Куда лишь лучъ его (Солнца) достанетъ, тамъ оно—былинкѣ ль, кедру ли—благотворитъ равно, и радость по себѣ и счастье оставляетъ“.

Выведши основную мысль басни, ученики указываютъ, какъ она раскрывается въ ней:

Сначала поэтъ изображаетъ тяжелое положеніе Василька и его надежду на Солнце, которую тотъ и высказываетъ пролетающему мимо вѣтерку. Жукъ, услышавшій слова Василька, говоритъ, что Солнце, будучи занято кедрами, дубами и пышными цвѣтами, не обратитъ вниманія на незамѣтнаго, въ глуши выросшаго Василька, которому остается только молчать и вянуть. Но вотъ восходитъ Солнце, освѣщаетъ все растительное царство и вмѣстѣ съ тѣмъ своимъ лучомъ оживляетъ бѣднаго Василька.

Изъ басни „Василекъ“ мы видимъ, что въ басняхъ выставляются не только одни непохвальныя или порочныя дѣйствія людей (какъ, напр., въ басняхъ: „Слонъ и Моська“, „Свинья подъ дубомъ“, „Оселъ и Соловей“ и др.), но также и похвальныя проявленія ихъ; басенъ въ послѣднемъ родѣ, впрочемъ, не много.

Послѣ объясненія басни, учитель сообщаетъ ученикамъ поводъ къ составленію ея: Императрица Марія Ѳеодоровна покровительствовала Крылову, какъ и другимъ современнымъ поэтамъ. Она выказала особенное ему участіе въ его болѣзни. Тронутый такимъ милостивымъ участіемъ Государыни, Крыловъ выразилъ свои чувства въ баснѣ „Василекъ“, въ которой онъ изобразилъ Императрицу въ образѣ Солнца, а себя въ образѣ Василька. Басня эта написана была въ одномъ изъ альбомовъ, выставленныхъ въ Розовомъ Павильонѣ (дворцѣ Императрицы въ Павловскѣ). Посѣтителямъ разрѣшалось вписывать въ эти альбомы свои замѣчанія о Павловскѣ. „На первомъ листѣ одного изъ альбомовъ, пишетъ Булгаринъ, красовалась басня Крылова, написанная его рукою, еще не бывшая тогда въ печати: *„Васи-*

лекъ". „Помню", продолжаетъ онъ, „какъ любопытные посѣтители вырывали другъ у друга изъ рукъ перья, чтобы выписать послѣдніе стихи изъ „Василька".

Само собою разумѣется, что хотя басня „Василекъ", какъ и другія историческія басни Крылова, написана по поводу извѣстнаго опредѣленнаго случая, однако она имѣетъ общее значеніе и къ ней можно примѣнить множество частныхъ случаевъ.

Планъ басни:

I. Василекъ
- 1) его положеніе;
- 2) обращеніе къ зефиру
  - а) желаніе, чтобы взошло солнце,
  - б) надежда на солнце.

II. Жукъ; его рѣчь
- 1) солнцу некогда думать о василькѣ;
- 2) луга и поля имъ живутъ;
- 3) оно согрѣваетъ дубы и кедры и украшаетъ цвѣты;
- 4) совѣтъ василька: „молчи и вянь".

III. Солнце
- 1) освѣтило природу,
- 2) оживило василекъ.

IV. Заключеніе басни.

Басня заучивается учениками наизусть.

Для письменной работы можетъ быть предложена одна изъ слѣдующихъ темъ: 1) Изложеніе содержанія басни „Василекъ"—Крылова. 2) Какимъ изображено Солнце въ баснѣ „Василекъ" и какъ о немъ судитъ Жукъ? 3) Какимъ изображенъ Василекъ и какимъ Жукъ (въ баснѣ „Василекъ").

При веденіи объяснительнаго чтенія басни могутъ быть предлагаемы ученикамъ слѣдующіе вопросы: Какіе предметы выведены въ баснѣ?—Скажите все, что можно сказать по баснѣ, о Василькѣ и Жукѣ!—Какимъ изображено въ баснѣ Солнце? Какая основная мысль басни и какъ она выражена самимъ поэтомъ?—Укажите, какъ раскрывается въ баснѣ основная мысль ея?—Похвальное или непохвальное дѣйствіе выставлено въ баснѣ „Василекъ"?—Укажите отличіе въ этомъ отношеніи басни „Василекъ" отъ другихъ басенъ!—Какой поводъ послужилъ къ составленію басни „Василекъ"?—Изложите содержаніе басни!—Укажите планъ басни!

Пустынникъ и Медвѣдь.—Крылова.

Чтеніе всей басни и затѣмъ выясненіе ея съ логико-стилистической стороны. Заключеніе басни можетъ быть прочитано послѣ разъясненія ея.

Въ первыхъ двухъ строкахъ басни указывается лицо, про которое говорится въ ней. „Жилъ нѣкто, человѣкъ безродный, одинокій, вдали отъ города, въ глуши". Поэтъ не говоритъ, кто именно жилъ одиноко и въ какой онъ жилъ странѣ. Это даетъ возможность читателю перенестись воображеніемъ въ тотъ бытъ, когда возможна была такая жизнь и когда встрѣча въ лѣсу съ такими звѣрями, какъ медвѣдь или волкъ, была явленіемъ не особенно рѣдкимъ.

Въ слѣдующихъ трехъ строкахъ высказывается мысль, что „въ одиночествѣ способенъ жить не всякій“. Человѣкъ—существо общественное. Общеніе съ другими людьми, удовлетворяя потребности къ общественности, вызываетъ въ человѣкѣ пріятныя чувства: „Утѣшно намъ и грусть, и радость раздѣлить“. Только лица, всецѣло посвятившія себя высшимъ религіознымъ интересамъ, въ состояніи, во имя этихъ интересовъ, подавить въ себѣ потребность къ общественности. Пустынникъ, какъ видно, не принадлежалъ къ числу этихъ лицъ: онъ просто былъ человѣкъ „безродный, одинокій“.

Предвидя возраженіе, что природа сама по себѣ прекрасна и можетъ удовлетворить человѣка, замѣнить ему общество людей, поэтъ въ слѣдующихъ четырехъ строкахъ говоритъ, что хотя природа и прекрасна, „а все прискучится, какъ не съ кѣмъ молвить слóва“.

Доказавши такимъ образомъ общую мысль: „Въ одиночествѣ способенъ жить не всякій“, поэтъ дѣлаетъ выводъ: „Такъ и пустыннику тому соскучилось быть вѣчно одному“.

Такимъ образомъ, прочитанныя одиннадцать строкъ представляютъ собою умозаключеніе (силлогизмъ), которое можетъ быть выражено такъ:

Человѣку скучно безъ общества себѣ подобныхъ;
пустынникъ жилъ одиноко:
слѣдовательно, и пустыннику соскучилось.

Скука вынудила пустынника итти въ лѣсъ „толкнуться у сосѣдей, чтобы съ кѣмъ-нибудь знакомство свесть“. Рѣшимость пустынника съ кѣмъ-нибудь знакомство свесть является слѣдствіемъ изъ причины, выраженной раньше: „пустыннику соскучилось быть вѣчно одному“. (Отношеніе слѣдствія къ причинѣ.)

Въ лѣсу обыкновенно живутъ только звѣри—волки, медвѣди и друг. Эту мысль поэтъ и выражаетъ вопросомъ: „Въ лѣсу кого набресть, кромѣ волковъ или медвѣдей?“ Отъ этой общей мысли поэтъ естественно переходитъ къ факту: „И точно, встрѣтился съ большимъ медвѣдемъ онъ (пустынникъ)“.

Такъ какъ пустынникъ пошелъ въ лѣсъ, чтобы съ кѣмъ-нибудь знакомство свесть, то онъ не прочь познакомиться хоть съ медвѣдемъ и, встрѣтившись съ нимъ, „снимаетъ шляпу и милому сосѣдушкѣ поклонъ“. Нуждаясь въ товарищѣ, онъ естественно самъ первый кланяется медвѣдю. Онъ не протягиваетъ ему руки, такъ какъ еще не знакомъ съ нимъ и не знаетъ, какъ онъ отнесется къ нему. Медвѣдь принялъ привѣтъ пустынника и „протянулъ ему лапу“. Поздоровавшись, они обмѣниваются словами и „слово за слово, знакомятся они, потомъ дружатся, потомъ не могутъ ужъ разстаться и цѣлые проводятъ вмѣстѣ дни“. Нельзя не видѣть естественной послѣдовательности въ изображеніи сближенія между пустынникомъ и медвѣдемъ. Сначала, обмѣнявшись привѣтомъ, они знакомятся, затѣмъ, въ дальнѣйшемъ общеніи, они, благодаря потребности къ общественности, дружатся, потомъ образуется привычка быть вмѣстѣ, и они „не могутъ ужъ разстаться и цѣлые проводятъ вмѣстѣ дни“.

Такъ какъ пустынникъ нуждался въ другѣ и такъ какъ въ немъ особенно сильно выказалась потребность къ общественности, то понятно, что онъ былъ „очень радъ, что далъ ему Богъ въ другѣ кладъ. Вездѣ за Мишей онъ, безъ Мишеньки тошнится“. Онъ не можетъ другомъ „нахвалиться“, и это не потому, что тотъ въ дѣйствительности обладаетъ высокими умственными и нравственными достоинствами, а потому, что въ силу потребности къ общественности, онъ самъ приписываетъ ему такія достоинства. „Не по хорошу милъ, а по милу хорошъ“, говоритъ вѣрная народная поговорка.

Но у читателя естественно возникаетъ вопросъ: что общаго было у человѣка съ медвѣдемъ? о чемъ они разговаривали?—На этотъ вопросъ поэтъ отвѣчаетъ: „О чемъ у нихъ и что бывало разговору, или присказокъ, иль шуточекъ какихъ, и какъ бесѣда шла у нихъ, я по сію не знаю пору“. Тѣмъ болѣе трудно сказать, о чемъ и какъ у нихъ шла бесѣда, что „пустынникъ былъ не говорливъ, Мишукъ съ природы молчаливъ“. Но это послѣднее качество друзей было не маловажнымъ условіемъ для продолженія дружбы ихъ: благодаря ему, „изъ избы не вынесено сору“, т.-е. не случилось ссоры, пререканій, споровъ, что, конечно, укрѣпляло въ друзьяхъ привычку другъ къ другу.

Познакомивши читателя съ дѣйствующими лицами и опредѣливши взаимныя отношенія ихъ, поэтъ переходитъ къ изложенію главнаго факта басни.

Въ жаркій день „вздумалось друзьямъ побродить по рощамъ, по лугамъ, и по доламъ, и по горамъ“. Пустынникъ утомился раньше, чѣмъ медвѣдь, что поэтъ объясняетъ тѣмъ, что человѣкъ слабѣе медвѣдя. Утомившись, онъ сталъ отставать отъ друга, но все-таки слѣдовалъ за нимъ, не рѣшаясь изъ деликатности сказать ему, что пора бы и отдохнуть. Медвѣдь, видя, что другъ отъ усталости еле-еле слѣдуетъ за нимъ, самъ предложилъ ему: „Прилягъ-ка, братъ и отдохни, да коли хочешь, такъ засни, а я постерегу тебя здѣсь у досугу“. Пустынникъ не могъ отказаться отъ такого предложенія: ему необходимъ былъ отдыхъ. Онъ „легъ, зѣвнулъ, да тотчасъ и заснулъ“. Миша сидитъ и караулитъ друга. Видитъ: „у друга на носъ муха сѣла—онъ друга обмахнулъ; взглянулъ—а муха на щекѣ; согналъ—а муха снова у друга на носу, и неотвязчивѣй часъ-отъ-часу“. Неотвязчивость мухи—явленіе, извѣстное каждому: чѣмъ болѣе ее отгоняешь, тѣмъ упорнѣе она возвращается на то мѣсто, гдѣ чуетъ себѣ пищу. Вотъ вздумалъ Миша убить муху и тѣмъ оказать услугу другу. Онъ, „не говоря ни слова, увѣсистый булыжникъ въ лапы сгребъ, присѣлъ на корточки“ и съ полнымъ вниманіемъ сталъ слѣдить за мухой („не переводитъ духу“), думая про себя: „Молчи жъ, ужъ я тебя, воструху! и, у друга на лбу подкарауля муху, что силы есть—хвать друга камнемъ въ лобъ! Ударъ такъ ловокъ былъ, что черепъ врозь раздался, и Мишинъ другъ лежать надолго тамъ остался“.

Медвѣдь по глупости своей и не сообразилъ, что вмѣстѣ съ мухой, усѣвшейся на лбу друга, онъ убьетъ „увѣсистымъ булыжникомъ“ и друга. Онъ не понималъ необходимой связи явленій. Убивши друга, онъ, конечно, самъ удивился: какъ это случилось?

Послѣ выясненія содержанія басни, ученикамъ сдѣлается яснымъ заключеніе ея. Они даже могутъ сначала сами вывести заключеніе изъ басни и затѣмъ уже прочитать слова поэта: „Хотя услуга намъ при нуждѣ дорога, но за нее не всякъ умѣетъ взяться: не дай Богъ съ дуракомъ связаться: *услужливый дуракъ опаснѣе врага*“.

Принимая во вниманіе главные моменты дѣйствія, излагаемаго въ баснѣ, ученики дѣлятъ ее на части, которыя обозначаютъ хотя такъ:

I. Одиночество пустынника и его рѣшимость найти себѣ товарища.

II. Знакомство съ медвѣдемъ и дружба съ нимъ.
1) Встрѣча пустынника съ медвѣдемъ и знакомство съ нимъ.
2) Прогулка пустынника съ медвѣдемъ.
3) Предложеніе медвѣдя.
4) Сонъ (отдыхъ) пустынника и смерть его отъ удара услужливаго дурака-друга!

Уяснивши себѣ планъ басни, ученики передаютъ содержаніе ея возможно подробно, съ надлежащей мотивировкой. Затѣмъ учитель можетъ заставить учениковъ изложить кратко содержаніе басни, передать, такъ сказать, сущность ея.

Для привлеченія учениковъ болѣе внимательно вникнуть въ содержаніе басни, учитель можетъ предложить имъ выдѣлить изъ басни черты, характеризующія медвѣдя и пустынника, можетъ также предложить имъ показать, какъ въ баснѣ выражена основная мысль поэта и т. п.

Попутно съ выясненіемъ содержанія басни, учитель можетъ обратить вниманіе учениковъ на живость и картинность изображенія въ ней предметовъ и дѣйствій. Слогъ и языкъ ея соотвѣтствуютъ изображаемымъ предметамъ или дѣйствіямъ. Здѣсь умѣстно привести слова Жуковскаго о слогѣ и языкѣ басни. Указывая то мѣсто басни, гдѣ описывается движеніе неотвязчивой мухи („У друга на носъ муха сѣла—онъ друга обмахнулъ; взглянулъ—а муха на щекѣ; согналъ—а муха снова у друга на носу, и неотвязчивѣй часъ-отъ-часу“), онъ говоритъ: „Это картина и картина совершенная! Стихи летаютъ вмѣстѣ съ мухою. Непосредственно за ними слѣдуютъ другіе, изображающіе противное: медлительность медвѣдя; здѣсь всѣ слова длинныя, стихи тянутся: „Вотъ Мишенька, не говоря ни слова, увѣсистый булыжникъ въ лапы сгребъ, присѣлъ на корточки, не переводитъ духу, самъ думаетъ: „Молчи жъ, ужъ я тебя вострухуу!“ И, у друга на лбу подкарауля муху“... Всѣ эти слова: *Мишенька, увѣсистый, булыжникъ, корточки, не переводитъ, думаетъ, подкарауля*, прекрасно изображаютъ медленность и осторожность медвѣдя; за пятью длинными, тяжелыми стихами слѣдуетъ быстро полустишіе: „*Хватъ друга камнемъ въ лобъ*“. Это молнія, это ударъ! Вотъ истинная живопись и какая противоположность послѣдней картины съ первою“...

Для письменной работы учениковъ, въ зависимости отъ умственнаго развитія ихъ, можетъ быть предложена одна изъ слѣдующихъ темъ: 1) Изло-

жить своими словами содержаніе басни; 2) Построеніе басни; 3) Выборъ изъ басни особенно мѣткихъ словъ и выраженій и объясненіе ихъ; 4) Характерныя черты медвѣдя и пустынника; 5) Медвѣдь по тѣмъ баснямъ Крылова, въ которыхъ онъ является дѣйствующимъ лицомъ.

Воздушный корабль.— Лермонтова.

(Раскрытіе аллегорической формы).

Послѣ чтенія всего стихотворенія, слѣдуетъ возбудить въ ученикахъ желаніе узнать, о какомъ императорѣ и о какомъ островѣ говорится въ немъ? что разумѣется подъ могилой, изъ которой выходитъ императоръ? что изображаетъ собою корабль, на которомъ нѣтъ ни матросовъ, ни капитана, но который мчится съ быстротою молніи, не встрѣчая никакихъ преградъ? почему этотъ корабль несется къ Франціи? и т. д.

Обратимъ вниманіе на слѣдующія строки стихотворенія: „На немъ (императорѣ) трехугольная шляпа и сѣрый походный сюртукъ“; онъ, „скрестивши могучія руки, главу опустивши на грудь, идетъ“. Кто видѣлъ портретъ императора Наполеона I, или читалъ описаніе его наружности, тотъ не можетъ не узнать въ приведенныхъ строкахъ изображеніе этого императора.

Извѣстно, что Наполеонъ I былъ сосланъ на островъ Св. Елены. Островъ этотъ стоитъ одиноко среди безбрежнаго—Атлантическаго океана. Очевидно, что этотъ-то островъ и изображенъ поэтомъ въ слѣдующихъ стихахъ: „Есть островъ на томъ океанѣ—пустынный и мрачный гранитъ“.

Находясь въ заточеніи на островѣ, Наполеонъ, такъ сказать, заживо умеръ для прежней, громкой своей дѣятельности. Окончилась славная военными подвигами жизнь величайшаго полководца и началась жизнь человѣка, лишеннаго свободы. Съ заключеніемъ на островъ Св. Елены угасла слава того, кто собирался подчинить своей власти полміра. Мысль эта и выражена въ стихотвореніи словами: „На островѣ томъ есть могила, а въ ней императоръ зарытъ. Зарытъ онъ безъ почестей бранныхъ врагами въ сыпучій песокъ“.

Къ Наполеону приставлена была стража, чтобы лишить его возможности уѣхать съ мѣста своего заключенія. Это и выражено поэтомъ словами: „Лежитъ на немъ камень тяжелый, чтобъ встать онъ изъ гроба не могъ“.

Находясь въ ссылкѣ, вдали отъ той кипучей, боевой жизни, какую велъ до своего заключенія, Наполеонъ, естественно, уносился мыслью къ своему славному прошлому, какъ бы вновь переживая его. Воспоминанія его уносились далеко, далеко отъ той дѣйствительности, въ которой онъ находился. Въ стихотвореніи это и выражено словами: „Изъ гроба тогда императоръ, очнувшись, является вдругъ. Идетъ и къ рулю онъ садится и быстро пускается въ путь“.

Самый полетъ мысли, или, точнѣе, мечты императора, изображенъ въ образѣ корабля, несущагося по волнамъ океана. Такой образъ очень уда-

ченъ, тѣмъ болѣе, что мысль, или мечта императора уносилась за океанъ. Какъ мысль, воспоминаніе, мечта, не имѣетъ преграды въ своемъ полетѣ, такъ и корабль, на которомъ „императоръ несется", не встрѣчаетъ себѣ преградъ: „и скалы, и тайныя мели, и бури ему нипочемъ".

Само собою разумѣется, что воспоминанія и мечты Наполеона съ особенною живостью должны были возникать въ то время, когда внѣшнія впечатлѣнія не отвлекали его вниманія, когда наступала ночная тишина, „лишь звѣзды блеснутъ въ небесахъ". Особенно живо они возникали въ день годовщины заключенія его на островъ Св. Елены, что и выражено въ стихотвореніи слѣдующими словами: „И въ часъ его грустной кончины, въ полночь, какъ свершается годъ, къ высокому берегу тихо воздушный корабль пристаетъ. Къ рулю онъ (императоръ) садится и быстро пускается въ путь".

Куда же уносится Наполеонъ своею мыслью, мечтой? Отвѣтомъ служатъ слѣдующія строки стихотворенія: „Несется онъ къ Франціи милой, гдѣ славу оставилъ и тронъ, оставилъ наслѣдника-сына и старую гвардію онъ". О чемъ же ему и вспоминать, о чомъ и мечтать, какъ не о томъ, что такъ дорого, такъ близко и такъ мило его сердцу? И понятно, что чуть только ему припоминается родная страна, какъ „его сердце трепещетъ и очи пылаютъ огнемъ". Онъ живо представляетъ себѣ тѣхъ „усачей-гренадеровъ", съ которыми давалъ славныя битвы. Но, увы, „спятъ усачи-гренадеры въ равнинѣ, гдѣ Эльба шумитъ, подъ снѣгомъ холодной Россіи, подъ знойнымъ пескомъ пирамидъ". Онъ живо припоминаетъ своихъ маршаловъ: „и маршаловъ грозно зоветъ". Но и маршалы не откликаются на его зовъ: „иные погибли въ бою, другіе ему измѣнили и продали шпагу свою". Это вызываетъ въ немъ горькое, тяжелое чувство: „и, топнувъ о землю ногою, сердито онъ взадъ и впередъ по тихому берегу ходитъ". Онъ вспоминаетъ „любезнаго сына, опору въ превратной судьбѣ". Но и отъ него нѣтъ отклика: „въ цвѣтѣ надежды и силы угасъ его царственный сынъ". Грустное чувство одиночества давитъ Наполеона. Лишеніе прежняго могущества и прежней славы болью отзывается въ сердцѣ его: „Стоитъ онъ и тяжко вздыхаетъ, и капаютъ горькія слезы изъ глазъ на холодный песокъ"...

Масса тяжелыхъ мыслей и чувствъ, естественно, утомляетъ императора. Его воспоминанія и мечты становятся менѣе живы и напряженны. Къ тому же ночь, такъ благопріятствовавшая мечтѣ и воспоминаніямъ, прошла: „востокъ озарился". Окружающая дѣйствительность беретъ свои права и, разгоняя горячія мечты и чувства Наполеона, привлекаетъ къ себѣ его сознаніе. Этотъ возвратъ къ дѣйствительности поэтъ выразилъ слѣдующими словами: „Идетъ и, махнувши рукою, въ обратный пускается путь".

Такимъ образомъ, разоблачивши аллегорическую форму взятаго стихотворенія, мы видимъ, что въ немъ изображенъ Наполеонъ въ его воспоминаніяхъ, мечтахъ и чувствованіяхъ во время заточенія на островѣ Св. Елены. Будучи на этомъ островѣ, онъ по ночамъ, когда внѣшнія впечатлѣнія не отвлекали его, предавался своимъ мечтамъ и воспоминаніямъ. Мечты его

изображены въ образѣ корабля, быстро несущагося по волнамъ океана и не встрѣчающаго на своемъ пути никакихъ преградъ. Онъ уносится своими мечтами и воспоминаніями во Францію; онъ вспоминаетъ о гренадерахъ, съ которыми совершалъ военные подвиги, вспоминаетъ о маршалахъ, о наслѣдникѣ-сынѣ. Но гренадеры пали на полѣ битвы, маршалы иные также свершили свой жизненный путь, а другіе ему измѣнили, сынъ погибъ во цвѣтѣ лѣтъ. Не находя ни въ комъ отклика своимъ мечтамъ и сознавая себя лишеннымъ свободы, императоръ вздыхаетъ, горячія слезы его падаютъ на холодный песокъ. Но вотъ озаряется востокъ, все пробуждается, ночная тишина, благопріятствовавшая мечтанію, замѣняется шумомъ и движеніемъ, и императоръ отъ своей мечты обращается къ дѣйствительности.

(Кромѣ приведенныхъ выше вопросовъ, могутъ быть предлагаемы ученикамъ еще и слѣдующіе вопросы: Какое значеніе имѣетъ полночь годовщины заключенія императора на островъ? Почему императоръ не находитъ отклика своему зову? Какія чувства переиспытываетъ императоръ и чѣмъ они вызываются? Что слѣдуетъ разумѣть подъ обратнымъ возвращеніемъ императора? Что вообще изображено въ стихотвореніи? Въ какой формѣ поэтъ выразилъ основную свою мысль?)

Послѣ разоблаченія аллегорической формы стихотворенія и выясненія мысли его, можетъ быть предложена ученикамъ для устнаго, а затѣмъ и письменнаго изложенія слѣдующая тема: Мысль стихотворенія „Воздушный корабль“ и выраженіе ея. При этомъ можетъ быть выработанъ слѣдующій планъ изложенія:

I. Вступленіе.

II. Изложеніе.

а) Изображеніе императора Наполеона I.

б) Островъ Св. Елены, какъ мѣсто ссылки Наполеона.

в) Годовщина ссылки Наполеона, какъ обстоятельство, способствующее особенно воспоминанію о минувшемъ.

г) О чемъ вспоминалъ и мечталъ Наполеонъ.

д) Чувствованія, сопровождавшія воспоминанія и мечты.

е) Возвратъ къ дѣйствительности.

Тучки.—Лермонтова.

(Раскрытіе аллегорической формы.)

Стихотвореніе „Тучки“—Лермонтова состоитъ изъ трехъ строфъ и по содержанію своему распадается на три части.

Въ первой части изображена картина плывущихъ по лазурному небу свѣтло-бѣлыхъ тучекъ.

Во второй части поэтъ обращается къ тучкамъ съ рядомъ вопросовъ: что ихъ гонитъ „съ милаго сѣвера въ сторону южную“.

Въ третьей части поэтъ даетъ отвѣтъ на поставленные вопросы.

Поэты нерѣдко выражаютъ свои душевныя волненія, свои мысли и свои чувства не непосредственно, а *посредствомъ* изображенія внѣшнихъ предметовъ и явленій. Къ такому изображенію они прибѣгаютъ для болѣе образнаго, живого выраженія своихъ чувствованій и своихъ мыслей. Примѣромъ можетъ служить разбираемое стихотвореніе.

Предметомъ этого стихотворенія служитъ чувствованіе, душевное настроеніе поэта. Съ этой стороны и слѣдуетъ смотрѣть на него.

Какое же чувство, какое душевное настроеніе изображено въ немъ?

Ключомъ къ пониманію чувствованія, душевнаго настроенія, выраженнаго въ стихотвореніи „Тучки", можетъ послужить указаніе на нѣкоторые факты изъ жизни поэта.

Въ 1840 году поэтъ долженъ былъ, въ наказаніе за дуэль, оставить родину, дорогую ему сѣверную столицу, родныхъ, друзей, и ѣхать въ ссылку на Кавказъ. Грустныя думы и тяжелыя чувства преслѣдовали его въ пути. Утомительная ѣзда на почтовыхъ еще болѣе усиливала его грусть, его тоску. Мысль объ изгнаніи не оставляла его. Въ такомъ настроеніи поэтъ невольно обратилъ вниманіе на тучки, гонимыя вѣтромъ съ сѣвера на югъ. Чувство подсказало ему сходство между нимъ и ими: „Мчитесь вы, будто какъ и я же, изгнанники, съ милаго сѣвера въ сторону южную".

Тучки движутся по физическому закону, по движенію вѣтра: но поэтъ называетъ ихъ такими же, какъ и онъ, „изгнанниками", мчащимися „съ милаго сѣвера" въ сторону южную.

Назвавши тучки „изгнанниками", поэтъ естественно переходитъ къ вопросу: кто же ихъ гонитъ? При этомъ онъ перечисляетъ и тѣ обстоятельства, которыя въ быту людей бываютъ иногда причиной несчастія лица, напр., его ссылки или другого тяжкаго положенія. Поэтъ спрашиваетъ: „Кто же васъ гонитъ: судьбы ли рѣшеніе? зависть ли тайная? злоба ль открытая? или на васъ тяготитъ преступленіе? или друзей клевета ядовитая"? Въ самомъ подборѣ обстоятельствъ, могущихъ служить причиной изгнанія, нельзя не видѣть мрачнаго пессимистическаго настроенія поэта. Такіе, напр., вопросы: не гонитъ ли васъ зависть тайная? или злоба открытая? или друзей клевета ядовитая?—показываютъ, въ какомъ мрачномъ, желчномъ настроеніи духа поэтъ находился. Подъ вліяніемъ этого настроенія и возникаютъ въ немъ приведенные вопросы. Внутреннее чувство, настроеніе человѣка, какъ извѣстно, является цвѣтными очками, сквозь которыя онъ смотритъ на дѣйствительность; отъ цвѣта этихъ очковъ зависитъ окраска людей, предметовъ и явленій.

Предложивши тучкамъ рядъ вопросовъ о томъ, кто ихъ гонитъ „съ милаго сѣвера въ сторону южную", поэтъ ждетъ отъ нихъ отвѣта. Но отвѣта отъ нихъ нѣтъ. Сознаніе же поэта подсказываетъ, что несмотря на то, что и онъ, и онѣ (тучки) мчатся въ одномъ направленіи—съ сѣвера на югъ, между нимъ и ими лежитъ непроходимая разница. Онѣ—бездушны и не знаютъ ни любви, ни привязанности; имъ чужды человѣческія страсти и страданія: нѣтъ предметовъ, лишеніе которыхъ вызывало бы въ нихъ

муку: „вѣчно холодныя, вѣчно свободныя, нѣтъ у васъ родины, нѣтъ вамъ изгнанія“. Онъ же, какъ человѣкъ, благодаря своей духовной природѣ, живетъ не только физической, но и духовной жизнью, живетъ чувствомъ, и эта жизнь приноситъ ему какъ счастіе, такъ и страданіе; онъ привязанъ къ родинѣ, лицамъ, и лишеніе ихъ причиняетъ ему душевную муку.

Итакъ, въ разсмотрѣнномъ стихотвореніи выражено грустное чувство поэта, его тяжелое, мрачное душевное настроеніе, вызванное высылкой его изъ родины. Для выраженія этого чувства, настроенія, поэтъ и воспользовался неодушевленнымъ предметомъ—тучками.

Произведеніе, изображающее чувствованіе поэта, его душевное настроеніе, какъ извѣстно, относится къ лирическимъ произведеніямъ. Значитъ, стихотвореніе „Тучки“—лирическое произведеніе. Оно отличается образностью и выразительностью.

При стилистическомъ разборѣ взятаго произведенія могутъ быть указаны тропы (метофоры, сравненія, олицетворенія и т. п.) и фигуральные обороты (обращеніе, вопросы и др.), придающіе ему живость, образность и выразительность.

Кромѣ указанныхъ качествъ, стихотвореніе отличается высокою гармоничностью. (Построеніе стиха: четырехстопный дактиль и богатая женская рѳма, при чемъ первая строка каждой строфы рѳмуется съ третьей и вторая—съ четвертой.)

Послѣ разбора, стихотвореніе заучивается учениками наизусть.

Для письменной работы можетъ быть предложена (въ старшемъ классѣ) хотя такая тема: „Душевное настроеніе поэта и выраженіе его въ стихотвореніи „Тучки“.

Туча.—Пушкина.

(Раскрытіе аллегорической формы.)

Въ стихотвореніи „Туча“—Пушкина, изображены измѣненія въ явленіяхъ природы. Поэтъ рисуетъ (во 2-й строфѣ) картину недавней бури. Темныя тучи облегали кругомъ небо, молнія зловѣщимъ свѣтомъ пронизывала ихъ и глухо раздавались громовые удары... Грозная туча наконецъ разразилась проливнымъ дождемъ, напоившимъ алчную землю.

Буря промчалась. Насталъ свѣтлый, ликующій день, небо—ясная лазурь. Тихо. Лишь легкій вѣтерокъ шелеститъ листочками деревъ. Освѣженная природа еще прекраснѣе, чѣмъ была до грозы: ее освѣжила буря, напоивъ дождемъ алчную землю.

Но на небѣ еще осталась одна тучка—послѣдній слѣдъ „разсѣянной бури“. Она одна, „носясь по ясной лазури, наводитъ унылую тѣнь, печалитъ ликующій день“ Ей-то и говоритъ поэтъ: „Довольно, сокройся! пора миновалась, земля освѣжилась и буря промчалась“.

Остановимся на внутренней сторонѣ, на мысли стихотворенія.

Перенесенныя человѣкомъ душевныя потрясенія, душевныя бури, тяжелыя душевныя муки, оставляютъ слѣдъ въ его душевномъ настроеніи. И хотя бы обстоятельства, вызвавшія означенныя муки и потрясенія, прошли, все-таки послѣ нихъ остается въ душѣ грустный оттѣнокъ, который, по образному выраженію поэта, „одинъ наводитъ унылую тѣнь, одинъ печалитъ ликующій день“.

Грустный оттѣнокъ, оставшійся въ душевномъ настроеніи человѣка послѣ пережитыхъ тяжелыхъ душевныхъ мукъ, обыкновенно проглядываетъ при самыхъ радостныхъ, веселыхъ обстоятельствахъ жизни. Про этотъ-то грустный оттѣнокъ, такъ не гармонирующій съ новыми свѣтлыми обстоятельствами жизни, поэтъ и говоритъ:

„Довольно, сокройся! Пора миновалась,
Земля освѣжилась и буря промчалась“.

Тучка, оставшаяся послѣ бури на ясномъ небѣ и наводящая унылую тѣнь, и служитъ художественнымъ образомъ для выраженія грустнаго оттѣнка въ душевномъ настроеніи, остающагося послѣ пережитаго человѣкомъ тяжелаго чувства.

Обращаясь къ тучкѣ, омрачающей ликующій день, со словами: „довольно, сокройся“,—поэтъ выражаетъ желаніе, чтобы мрачный слѣдъ, оставшійся въ душѣ послѣ пережитой душевной бури, изгладился изъ воспоминанія и не омрачалъ свѣтлаго настроенія духа.

При стилистическомъ разборѣ даннаго стихотворенія можетъ быть обращено вниманіе учащихся на образность и гармоничность рѣчи, при чемъ можетъ быть указано на построеніе стиха. Четырехстопный амфибрахическій стихъ наиболѣе удобенъ для элегическихъ стихотвореній, каковымъ и является объясняемое произведеніе.

Для возбужденія самодѣятельности учениковъ, направленной къ уразумѣнію произведенія и составленію нужныхъ выводовъ, могутъ быть предлагаемы имъ слѣдующіе вопросы и задачи: Передайте содержаніе второй строфы,—первой,—третьей. Въ какой связи находятся эти строфы между собою? Не служатъ ли изложенныя картины образомъ для выраженія извѣстныхъ явленій въ душевной жизни человѣка? Изображеніе бури чему соотвѣтствуетъ въ душевной жизни человѣка? Что означаетъ тучка, оставшаяся послѣ бури? Какая основная мысль произведенія и какъ она выражена?

Для письменной работы можетъ быть предложена одна изъ слѣдующихъ темъ: 1) Описаніе бури и яснаго дня послѣ бури; 2) Основная мысль стихотворенія „Туча“ и выраженіе ея.

Обобщеніе произведеній и составленіе на основаніи ихъ изложенія на данную тему.

Неблагодарность.

(По баснямъ Крылова: «Свинья подъ дубомъ», «Волкъ и Журавль», «Крестьянинъ и Работникъ» и «Два мальчика».)

И. А. Крыловъ въ своихъ басняхъ: „Свинья подъ дубомъ“, „Волкъ и Журавль“, „Крестьянинъ и Работникъ“ и „Два мальчика“ изобразилъ,

подъ видомъ животныхъ или вымышленныхъ лицъ, проявленія неблагодарности людей. Свинья (по баснѣ „Свинья подъ дубомъ“) наѣлась подъ дубомъ жолудей и, выспавшись подъ нимъ, стала подрывать его корни. Воронъ сказалъ ей, что она вредитъ дереву, что оно засохнетъ, если она обнажитъ его корни. На это свинья возразила: „Пусть сохнетъ, ничуть о томъ я не пожалѣю, лишь были бъ жолуди“. Услышавъ это, дубъ сказалъ: „Неблагодарная! когда бъ могла поднять ты рыло, то видѣла бы, что жолуди на мнѣ растутъ, и не будь меня, не было бы и жолудей, отъ которыхъ ты жирѣешь“. Въ этой баснѣ неблагодарною выставлена свинья. Неблагодарность ея, очевидно, проистекаетъ отъ ея крайняго невѣжества: она не въ состояніи понять, что плоды, которыми она питается, растутъ на дубѣ, и—подрываетъ корни его. Причиной неблагодарности бываетъ также злое, черствое сердце. Волкъ (по баснѣ „Волкъ и Журавль“) чуть костью не подавился: не можетъ онъ ни охнуть, ни вздохнуть. Видитъ онъ невдалекѣ журавля и знаками проситъ его горю пособить. Журавль свой долгій носъ по шею засунулъ волку въ пасть и съ трудностью большою вытащилъ кость. Волкъ спасенъ. Журавль проситъ вознаградить его за трудъ, но волкъ прогналъ его, говоря: „Тебѣ за трудъ? Ахъ ты, неблагодарный! а это ничего, что свой ты долгій носъ и съ глупой головой изъ горла цѣлъ унесъ“?—Такимъ образомъ, когда волкъ нуждался въ услугахъ журавля, онъ приманилъ его къ себѣ, когда же зашла рѣчь о благодарности, онъ прогналъ и даже обругалъ его. По злобности своего сердца, онъ и не допускаетъ, что долженъ быть благодарнымъ журавлю за оказанную ему услугу; онъ, напротивъ, полагаетъ, что тотъ долженъ быть ему благодаренъ за то, что онъ не перекусилъ ему шеи во время вытаскиванія кости изъ его глотки.—Причиной неблагодарности можетъ служить также жажда большей наживы, своекорыстіе. На крестьянина, шедшаго съ батракомъ чрезъ лѣсъ, напалъ медвѣдь, подмялъ его, ворочаетъ и, гдѣ бъ его начать, лишь мѣсто выбираетъ. Изъ-подъ медвѣдя крестьянинъ взмолился батраку: „Степанушка, родной, не выдавай, милый“! Степанъ схватилъ топоръ и полчерепа отнесъ медвѣдю, затѣмъ вилой прокололъ ему животъ. Медвѣдь замертво упалъ. Бѣда прошла. Крестьянинъ всталъ, оправился и началъ ругать батрака за то, что тотъ прокололъ шкуру медвѣдя; „Знай колетъ, всю испортилъ шкуру“! Такимъ образомъ, вмѣсто того, чтобы сказать батраку „спасибо“ за спасеніе жизни, крестьянинъ выбранилъ его за то, что онъ прокололъ медвѣжью шкуру и тѣмъ уменьшилъ ея цѣнность. Браня батрака за испорченную шкуру, крестьянинъ тѣмъ уменьшалъ его заслугу и вмѣстѣ съ тѣмъ подавлялъ въ себѣ сознаніе быть хоть сколько-нибудь благодарнымъ ему.—Причиной неблагодарности бываетъ также себялюбіе и пренебреженіе интересами другихъ. Въ баснѣ „Два мальчика“ поэтъ говоритъ, что одному изъ мальчиковъ, Ѳедѣ, захотѣлось полакомиться каштанами, но дерево было высоко, на него трудно было взобраться. Это препятствіе онъ устраняетъ съ помощью своего друга Сени. Послѣдній подсаживаетъ Ѳедю на дерево, а самъ остается внизу ожидая себѣ въ награду каштановъ. Но Ѳедя и не думалъ о помогшемъ

ему другѣ: онъ самъ вверху каштаны уплеталъ, а другу съ дерева бросалъ одни скорлупки. „Видалъ“, говоритъ Крыловъ, „Ѳедюшъ на свѣтѣ я, которымъ ихъ друзья вскарабкаться наверхъ усердно помогали, а послѣ ужъ отъ нихъ скорлупки не видали“.

Глупость и невѣжество есть источникъ зла для отдѣльныхъ лицъ и цѣлаго общества.

(По баснямъ Крылова: «Пѣтухъ и жемчужное зерно», «Мартышка и очки», «Оселъ и Соловей», «Свинья подъ дубомъ», «Квартетъ», «Голикъ», «Пустынникъ и Медвѣдь», «Оселъ и Мужикъ», «Слонъ на воеводствѣ», «Лягушка и Юпитеръ», «Заяцъ на ловлѣ», «Муха и дорожные».)

Во многихъ своихъ басняхъ Крыловъ указываетъ на невѣжество и глупость, какъ на источникъ зла какъ для отдѣльныхъ лицъ, такъ и для цѣлаго общества. Невѣжда, будучи лишенъ широты взгляда, смотритъ на многія вещи съ своей узкой точки зрѣнія, подобно неучу-пѣтуху, предпочитающему зерну жемчужному—зерно ячменное, потому лишь, что послѣднее „хоть не видно, да сытно“ („Пѣтухъ и жемчужное зерно“). Не зная значенія многихъ полезныхъ вещей, невѣжда уничтожаетъ ихъ, подобно тому, какъ мартышка вдребезги разбила съ полдюжины очковъ, нашедши, что, будучи нанизаны ею на хвостъ и приложены къ темени, они не помогаютъ ей („Мартышка и очки“). Если невѣжда судитъ объ умѣньи или искусствѣ другихъ лицъ, то судъ его походитъ на судъ осла, который послалъ соловья поучиться пѣнію у пѣтуха („Оселъ и Соловей“). Подобно неблагодарной свиньѣ, которая, наѣвшись жолудей до-сыта, до-отвала, стала подрывать у дуба корни, невѣжда, пользуясь плодами наукъ и искусствъ, гонитъ самыя науки и искусства („Свинья подъ дубомъ“). У невѣждъ самое полезное дѣло не идетъ на ладъ, какъ не пошелъ на ладъ концертъ, затѣянный мартышкой, осломъ, козломъ и косолапымъ Мишкой („Квартетъ“). За что ни возьмется невѣжда, онъ причиняетъ только вредъ, подобно голику, который, взявшись чистить барскій кафтанъ, не чистилъ, а еще болѣе грязнилъ его („Голикъ“). Самая услуга невѣжды нерѣдко опасна: „услужливый дуракъ опаснѣе врага“ („Пустынникъ и медвѣдь“). Если невѣжда примется за какую-нибудь должность, то при исполненіи ея онъ надѣлаетъ столько вреда, сколько надѣлалъ оселъ въ огородѣ, порученномъ его надзору („Оселъ и мужикъ“). Невѣжда рѣшаетъ общественныя дѣла подобно простоватому слону, который позволилъ волкамъ снять съ овецъ по шкуркѣ на тулупы („Слонъ на воеводствѣ“). Невѣжество порождаетъ эгоизмъ. Не понимая, что личное благо находится въ связи съ общимъ благомъ, невѣжда-эгоистъ готовъ принести весь міръ въ жертву своему личному благополучію, подобно лягушкѣ, которая, весною взобравшись на горку и устроивши злѣсь себѣ жилище, лѣтомъ стала просить и Зевеса затопить весь міръ до ея жилища („Лягушка и Юпитеръ“). Невѣжествомъ порождается также чванство, надменность, хвастливость и другія дурныя качества. Не сознавая своихъ силъ, невѣжда старается казаться выше, чѣмъ онъ на самомъ дѣлѣ, подобно лягушкѣ, которая, желая

сравняться съ воломъ, надувалась до тѣхъ поръ, пока не лопнула („Лягушка и Волъ"). Невѣжда любитъ также прихвастнуть своими небывалыми трудами, подобно зайцу, увѣрявшему, что онъ поймалъ медвѣдя („Заяцъ на ловлѣ"), или мухѣ, утверждавшей, что она помогла стащить рыдванъ на гору („Муха и дорожные").—Отъ всѣхъ этихъ и подобныхъ имъ пороковъ и золъ истинное просвѣщеніе освобождаетъ людей, открывая имъ высшіе интересы жизни, смягчая грубые, эгоистическіе ихъ нравы и способствуя выработкѣ въ нихъ хорошихъ чертъ характера *).

Выразительность чтенія.

Наиболѣе важнымъ средствомъ, ведущимъ къ пониманію учениками произведенія, служитъ выразительное чтеніе его. Оно иногда сразу подводитъ ихъ къ усвоенію читаемаго произведенія: имъ выясняется и основная мысль его, и содержаніе его, и настроеніе поэта, отразившееся въ немъ, и особенность его формы. При *выразительномъ* чтеніи въ классѣ ученикъ улавливаетъ такія красоты произведенія, какія онъ не въ состояніи былъ бы уловить при одномъ объяснительномъ чтеніи его.

Кромѣ указаннаго, выразительное чтеніе въ школѣ имѣетъ весьма важное значеніе и въ другихъ отношеніяхъ. Оно способствуетъ развитію слуха и развитію эстетическаго чувства учениковъ. Прислушиваясь къ различнымъ измѣненіямъ въ голосѣ, вызываемымъ содержаніемъ читаемаго, ученики тѣмъ самымъ изощряютъ свой слухъ. Испытывая удовольствіе отъ выразительнаго чтенія и упражняясь сами въ такомъ чтеніи, они развиваютъ въ себѣ эстетическое чувство. Далѣе, выразительное чтеніе способствуетъ развитію голосового органа учениковъ и вообще улучшенію ихъ говора, дѣлая его болѣе благозвучнымъ, гибкимъ и выразительнымъ. Кто совершенствуется въ умѣньи выразительно передавать чужія мысли, тотъ неминуемо совершенствуетъ и собственный говоръ. Наконецъ, выразительное чтеніе является искусствомъ въ высшей степени полезнымъ и даже необходимымъ въ жизни каждаго человѣка. Каждый въ своей жизни бываетъ поставленъ въ необходимость читать другимъ вслухъ. Насколько умѣнье выразительно читать оказываетъ въ этомъ случаѣ услугу, настолько же неумѣнье—ставитъ чтеца въ затруднительное и даже непріятное положеніе. Извѣстно, что если хорошій чтецъ читаетъ, то слушающіе выносятъ полныя, опредѣленныя мысли и чувства; читаемое они воспринимаютъ не только въ общихъ чертахъ, но и во всѣхъ подробностяхъ. Если же то же самое читаетъ плохой чтецъ, то слушающіе не выносятъ и половины того, что выносятъ отъ хорошаго чтенія. Въ устахъ хорошаго чтеца самое содержаніе читаемаго принимаетъ особенную занимательность, способную оживить всякаго. Читаетъ одинъ—

*) Примѣры объяснительнаго чтенія стихотвореній и басенъ на различныхъ ступеняхъ обученія приведены въ составленной мною книгѣ: «*Объяснительное чтеніе стихотвореній и басенъ, изучаемыхъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ*». (1—197 стран. и прилож. 1—65 стр.) Изъ этой книги извлечены нѣкоторые изъ приведенныхъ выше примѣровъ.

скука, читаетъ другой—всѣ оживляются, несмотря на то, что и первый и второй читаютъ одно и то же.

Вслѣдствіе такого важнаго значенія выразительнаго чтенія, необходимо пользоваться имъ въ учебно-воспитательныхъ цѣляхъ и всячески пріучать учениковъ къ выразительному чтенію.

Выразительность чтенія имѣетъ свои ступени. Отъ обыкновеннаго яснаго, отчетливаго и правильнаго чтенія до высокохудожественнаго чтенія чтецовъ-артистовъ, съ неподражаемымъ искусствомъ передающихъ голосомъ всѣ едва уловимые оттѣнки чувства и мысли и живописующихъ самымъ произношеніемъ предметъ читаемаго произведенія,—много ступеней.

Рѣзкой грани между этими ступенями указать нельзя. Однако, говоря вообще, различаютъ три ступени выразительнаго чтенія: чтеніе *вразумительное*, чтеніе *выразительное*, и чтеніе *художественное*. Чтеніе *вразумительное*—это чтеніе понятное, отчетливое, ясно передающее мысли. Чтеніе собственно *выразительное*—это чтеніе не только понятное, ясное, но и самымъ чтеніемъ, голосомъ передающее хотя въ нѣкоторой степени, приблизительно, *чувства* автора или выведенныхъ имъ лицъ. Прочитать выразительно, напр., басню „Мартышка и Очки“ значитъ не только прочесть отчетливо, понятно, но и въ нѣкоторой мѣрѣ выразить голосомъ чувства мартышки: недоумѣніе, раздраженіе, гнѣвъ. Чтеніе *художественное* является искусствомъ, требующимъ природныхъ дарованій и продолжительныхъ упражненій. Такимъ искусствомъ обладаютъ тѣ артисты-декламаторы, произношеніе которыхъ производитъ чарующее вліяніе на слушателей: послѣдніе живо представляютъ себѣ, напр., старика и слышатъ его рѣчи, если артистъ читаетъ слова стараго человѣка; они представляютъ себѣ жизнерадостнаго юношу и слышатъ его рѣчи, если онъ читаетъ слова молодого человѣка; въ ихъ воображеніи рисуется мать, убаюкивающая въ колыбели своего младенца, если онъ читаетъ слова матери и т. п.

Каждая изъ означенныхъ ступеней незамѣтно переходитъ въ слѣдующую ступень и носитъ элементы ея. При чтеніи вразумительномъ всегда замѣчается элементъ выразительности. Выразительное чтеніе включаетъ въ себѣ понятіе о вразумительности чтенія, а художественное чтеніе немыслимо безъ вразумительности и выразительности чтенія.

Школа, конечно, не можетъ довести своихъ учениковъ до высокохудожественнаго, артистическаго чтенія. Но она обязана научить ихъ хоть въ такой мѣрѣ выразительному чтенію, чтобы они въ состояніи были прочитать внятно, ясно и вразумительно доступное имъ произведеніе и умѣли хоть въ нѣкоторой мѣрѣ выразить голосомъ понятныя имъ чувства.

Вотъ нѣсколько общихъ условій выразительности чтенія, которымъ могутъ удовлетворять ученики школы: а) Чтеніе должно быть ясно, отчетливо, такъ чтобы слушающіе могли воспринять каждое слово читаемаго. Слѣдовательно, чтеніе слишкомъ скорое, такъ что слушающіе не могутъ слѣдить за читаемымъ, а равно проглатываніе или скрадываніе словъ, слоговъ или звуковъ (напр., окончаній), такъ что слушающіе не могутъ воспри-

нять надлежащимъ образомъ каждое слово читаемаго,—дѣлаетъ чтеніе невыразительнымъ. б) Чтеніе должно быть настолько громко, чтобы всѣ могли слышать читаемое. Если слушающихъ нѣсколько и они размѣщены въ различныхъ разстояніяхъ, то читающій долженъ читать такъ, чтобы и самые отдаленные могли свободно слышать (читай для дальнихъ, то и ближніе услышатъ, а не наоборотъ). Но это не значитъ, что чтеніе должно быть крикливымъ. Нерѣдко крикливое чтеніе бываетъ менѣе яснымъ, менѣе отчетливымъ, чѣмъ чтеніе умѣреннымъ голосомъ, но удовлетворяющее требованію ясности, раздѣльности. в) При чтеніи необходимо дѣлать надлежащія остановки (паузы), обусловливаемыя знаками препинанія и смысломъ читаемаго. Остановки, не обусловливаемыя логическими требованіями, напр., значительныя остановки въ стихахъ на концѣ каждой строчки, хотя бы тамъ и не было никакого знака,—не должны быть допускаемы. Продолжительность паузы должна зависѣть отъ знака. Вообще должно читать такъ, чтобы „самымъ чтеніемъ обозначать знаки препинанія“. г) Чтеніе выразительно, если читающій, руководясь эстетическими требованіями, читаетъ такъ, какъ будто читаемое составляетъ его собственную мысль и чувство. Подобно тому, какъ при разговорѣ или при разсказѣ о предметѣ, возбудившемъ наши чувства, мы дѣлаемъ самыя разнообразныя измѣненія и въ тонѣ голоса, и въ силѣ ударенія надъ словами и предложеніями, такъ точно поступаетъ хорошій чтецъ, передавая мысли и чувства читаемаго. д) Интонація чтенія должна совершенно сообразоваться съ характеромъ читаемаго. Инымъ тономъ читается повѣствовательный отрывокъ, а инымъ—глубокое лирическое мѣсто; веселое лирическое произведеніе—иначе, чѣмъ элегія; торжественный гимнъ—иначе, чѣмъ юмористическое стихотвореніе. Измѣненіе чувства и мысли въ одномъ и томъ же стихотвореніи должно обозначаться измѣненіемъ голоса. Инымъ тономъ читается мѣсто, гдѣ выражена боязнь, а инымъ—мѣсто, выражающее надежду. е) Посредствомъ чтенія долженъ быть приданъ читаемому такой оттѣнокъ или такой смыслъ, который соотвѣтствуетъ данному произведенію. ж) При чтеніи необходимо соблюдать ударенія не только грамматическія (надъ слогомъ въ словѣ), но и логическія, т.-е. выдѣлять силою произношенія какъ отдѣльныя слова въ предложеніяхъ, такъ и предложенія, имѣющія болѣе важное значеніе въ ряду другихъ предложеній. з) При выразительномъ чтеніи необходимо сообразоваться съ законами благозвучія. Чтеніе должно производить пріятное впечатлѣніе не только возбужденіемъ въ сознаніи слушающихъ мыслей и чувствъ, но и гармоніей звуковъ. Слѣдовательно, гнусавость (произношеніе въ носъ), шепелявость (произношеніе *ш* какъ *с*, *ч* какъ *ц*, и т. п.), картавость (произношеніе *р* гортанью) и заиканіе—такіе недостатки, которые препятствуютъ выразительности чтенія. и) Высокопарность, искусственная аффектація или театральность не должны быть допускаемы при чтеніи учениковъ.

На выразительность чтенія учениковъ слѣдуетъ обращать вниманіе съ первыхъ же шаговъ обученія ихъ чтенію. По мѣрѣ упражненій въ вѣрности и сознательности чтенія, ученики упражняются и въ выразительномъ чтеніи.

Вѣрность и сознательность чтенія составляютъ естественную ступень къ выразительности чтенія. Не обладая навыкомъ къ правильному и сознательному чтенію, ученикъ не можетъ совладать съ требованіями относительно выразительнаго чтенія. Не понимая читаемаго или смутно понимая его, ученикъ не можетъ прочитать его съ надлежащею выразительностью. Только тотъ, кто на вопросъ: „понимаешь ли, что читаешь"?—можетъ отвѣтить „да",—въ состояніи прочитать выразительно, хотя, конечно, не всегда можетъ объяснить, почему читаетъ такъ, а не иначе.

Говоря въ частности о пріученіи учениковъ къ выразительному чтенію, нужно сказать, что такое чтеніе, какъ и всякое искусство, дается путемъ *подражанія* и *упражненія*.

Для подражанія необходимъ образецъ, т.-е. ученикамъ слѣдуетъ слышать хорошее, выразительное чтеніе. Кто испыталъ на себѣ чарующее вліяніе выразительнаго чтенія, у того не можетъ не возникнуть желанія и самому, посредствомъ чтенія, производить на другихъ такое же вліяніе.

Ближайшимъ образцомъ выразительнаго чтенія для учениковъ служитъ чтеніе самого учителя. Ему прежде всего ученики подражаютъ. И необходимо, чтобы онъ читалъ по возможности выразительно *).

Помимо чтенія учителя, очень полезно предоставлять ученикамъ возможность слушать хорошихъ чтецовъ.

Для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи необходимо почаще привлекать ихъ къ такому чтенію.

Ученики упражняются въ выразительномъ чтеніи, прочитывая, подъ руководствомъ учителя, подходящія произведенія. Учитель указываетъ, что хорошо прочитано ученикомъ и что не вполнѣ удачно, при чемъ показываетъ, какъ слѣдуетъ читать неудачно прочитанное.

Для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи учитель, конечно, подбираетъ такія произведенія, содержаніе которыхъ доступно имъ, такъ какъ только то можно прочитать болѣе или менѣе выразительно, что понятно. Было бы ошибкой со стороны учителя, если бы онъ для выразительнаго чтенія малоразвитыхъ учениковъ сталъ подбирать статьи и стихотворенія, заключающія въ себѣ мысли и чувства, превышающія пониманіе ихъ.

---

*) Что касается средствъ, ведущихъ къ усовершенствованію чтенія самого учителя, то они, собственно, такія же, какъ и для усовершенствованія чтенія учениковъ. Вотъ нѣкоторыя изъ нихъ:

1) Усовершенствованіе въ умственномъ отношеніи вообще и въ пониманіи законовъ отечественнаго языка въ особенности. Нужно обладать большою силою духовнаго развитія; чтобы быть въ состояніи понимать глубину нѣкоторыхъ поэтическихъ отрывковъ,—нужно обладать развитой духовной воспріимчивостью и глубоко понимать едва уловимые изгибы языка, чтобы понять волненія чувствъ, одушевлявшихъ писателя и выраженныхъ имъ не столько самыми словами, сколько тонкимъ, искуснымъ способомъ ихъ соединенія, различными фигуральными пріемами. Глубокое пониманіе мыслей и чувствъ поэта, облекшихся въ словесную форму, отражается и на чтеніи.

2) Внимательное слушаніе хорошихъ чтецовъ-декламаторовъ и усвоеніе пріемовъ, отъ которыхъ зависитъ хорошее чтеніе.

3) Изученіе законовъ выразительнаго чтенія (декламаціи).

4) Возможно частое упражненіе въ выразительномъ чтеніи.

Полезно для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи заставлять ихъ читать басни и вообще такія произведенія, въ которыхъ выведено нѣсколько разговаривающихъ лицъ, распредѣливъ между ними роли. Напр., въ баснѣ „Волкъ и Котъ“ одинъ ученикъ читаетъ слова автора, другой—слова кота, а третій—слова волка; въ баснѣ „Демьянова уха“ одинъ ученикъ читаетъ слова Демьяна, другой—слова Фоки, а третій—разсказъ поэта; въ стихотвореніи „Кто онъ“ одинъ ученикъ или учитель читаетъ описательную и повѣствовательную части стихотворенія, другой ученикъ читаетъ слова всадника, а третій—слова рыбака. Для такого чтенія выбираются обыкновенно ученики, которые въ состояніи выразительно прочитывать слова данныхъ лицъ.

Чтеніе въ лицахъ нравится ученикамъ и, будучи упражненіемъ въ выразительномъ чтеніи, въ значительной мѣрѣ способствуетъ усвоенію учениками содержанія и формы читаемаго.

Для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи полезно также устраивать классное выразительное чтеніе. Ученикъ читаетъ подготовленную имъ къ выразительному чтенію статью. Остальные ученики внимательно слушаютъ его чтеніе и затѣмъ указываютъ, что, по ихъ мнѣнію, прочитано хорошо и что не вполнѣ хорошо. Учитель, выслушивая замѣчанія учениковъ, показываетъ, какъ слѣдовало бы прочитать то или другое мѣсто статьи или стихотворенія, и разъясняетъ, почему слѣдуетъ читать такъ, а не иначе. Иногда онъ предлагаетъ хорошо читающему ученику прочитать то мѣсто, которое, по его мнѣнію, прочитано неудачно.

Въ высшей степени полезно для пріученія учениковъ къ выразительному чтенію устраивать для нихъ такъ называемыя литературныя утра или литературные вечера. Ученики разучиваютъ, подъ руководствомъ учителя, подобранныя произведенія и произносятъ ихъ на литературномъ утрѣ или вечерѣ, по предварительно составленной программѣ.

Присутствіе на литературномъ утрѣ или вечерѣ учениковъ другихъ классовъ или отдѣленій, а равно родителей учениковъ побуждаетъ послѣднихъ внимательнѣе отнестись къ подготовкѣ къ выразительному произношенію произведеній, что и способствуетъ къ пріученію ихъ выразительно читать.

Замѣчая при чтеніи въ классѣ или на литературномъ утрѣ, что̀ производитъ хорошее впечатлѣніе и что̀—дурное, чему слѣдуетъ подражать и чего—избѣгать, всѣ ученики мало-по-малу совершенствуются въ выразительномъ чтеніи. Кромѣ того, они приходятъ къ сознанію, что „выразительно читать—это не значитъ только избѣгать недостатковъ произношенія, дѣлать принятыя ударенія, не запинаться и не рубить слова, а значитъ показать, что чувствуешь всѣ оттѣнки читаемаго, дать жизнь и смыслъ каждому слову, придать ему надлежащую окраску и сумѣть выставить живость слога; это значитъ—умно слѣдить за движеніемъ фразы, чтобы рельефно оттѣнить выраженную мысль; это значитъ искусно передать тѣ чувства, которыя хотя непосредственно и не выражены въ произведеніи, но сквозятъ или читаются между строкъ и составляютъ главный элементъ его; это значитъ не доволь-

ствоваться только знаками препинанія, поставленными авторомъ, а создать самому, смотря по личному чувству и вкусу, систему знаковъ препинанія не напечатанную, обличающую художественное чувство и литературное сужденіе; это значитъ тонко подчеркивать красоту риомъ, избѣгая рѣзкаго ударенія, показывающаго, что стихъ конченъ, выдвинуть гармонію и ритмъ, придать рельефность доказательствамъ и имѣющимъ значеніе словамъ, придать выраженіе артистическому строенію періода,—однимъ словомъ, это значитъ—помощью голосовыхъ средствъ заставить ухо работать наравнѣ съ умомъ". Такое сознаніе освѣщаетъ путь къ самостоятельному усовершенствованію въ выразительномъ чтеніи, что̀ очень полезно.

Заучиваніе наизусть.

Произведеніе, заученное учениками наизусть, дольше остается душевною собственностью ихъ и сильнѣе вліяетъ на развитіе и обогащеніе ихъ рѣчи, чѣмъ только прочитанное и пересказанное своими словами. Идея заученнаго произведенія глубже залегаетъ въ ихъ душѣ, и художественные образы, выраженные мѣткими словами и предложеніями, долѣе сохраняются въ памяти ихъ. Заученныя произведенія обыкновенно оказываютъ болѣе глубокое вліяніе на развитіе эстетическаго и нравственнаго чувства ихъ, чѣмъ только прочитанныя ими. Да и память и воображеніе ихъ лучше развиваются путемъ заучиванія. Въ силу всего этого, обыкновенно, многія произведенія и заучиваются учениками, по предложенію учителя, наизусть.

Само собою разумѣется, что для заучиванія наизусть должны быть подбираемы произведенія, достойныя какъ по формѣ, такъ и по содержанію, такого заучиванія.

„Для заучиванія наизусть слѣдуетъ подбирать такія произведенія, которыя, оставаясь въ памяти учениковъ надолго, нерѣдко на всю жизнь, не оскорбляли бы эстетическаго чувства ихъ пустотою содержанія или несовершенствомъ формы, но которыя, напротивъ, образовывали бы въ нихъ вкусъ, т.-е. чуткость къ чистотѣ русской рѣчи, къ ея благозвучію, къ мѣткому выраженію правдивой мысли и къ изящному выраженію добраго чувства". Только лучшими произведеніями какъ по идеѣ и содержанію, такъ и по формѣ слѣдуетъ своевременно обогатить память учениковъ.

Кромѣ того, подбираемыя для заучиванія произведенія должны быть посильны ученикамъ. Для заучиванія учениками, такимъ образомъ, могутъ служить стихотворенія, содержащія въ себѣ поэтическое изображеніе природы, явленій ея, животныхъ, доступное изображеніе жизни и занятій людей, напр., описаніе занятій крестьянъ, изображеніе понятныхъ ученикамъ чувствъ и т. п.

Каждое произведеніе, подлежащее заучиванію, предварительно выясняется ученикамъ, такъ что имъ становится совершенно яснымъ и предметъ произведенія, и содержаніе его, и расположеніе частей или планъ его. Уразумѣвъ

содержаніе произведенія и планъ его, ученики безъ затрудненія заучатъ форму его, такъ какъ форма тѣсно связана съ содержаніемъ.

Кромѣ объясненія, заучиванію наизусть должно предшествовать также выразительное чтеніе произведенія и учителемъ и учениками, такъ чтобы послѣдніе заучивали его при надлежащемъ произношеніи.

Все прекрасное, будучи понято человѣкомъ, нравится ему. Въ силу этого можно сказать, что заучиваніе произведеній должно доставлять удовольствіе. Въ дѣйствительности оно такъ и бываетъ тогда, когда учитель толково ведетъ дѣло заучиванія учениками произведеній, т.-е. если онъ, прежде, чѣмъ заставить ихъ заучить произведеніе, выяснитъ имъ содержаніе его, раскроетъ имъ красоту его формы и вызоветъ въ нихъ высокое чувство эстетическаго наслажденія выразительнымъ чтеніемъ его. Нерѣдко случается, что ученики сами, безъ предложенія учителя, заучиваютъ тѣ стихотворенія, которыя имъ понравились.

Заучиваніе учениками произведеній можетъ совершаться какъ дома, во время подготовленія къ урокамъ, такъ и въ классѣ, во время урока.

Для заучиванія во время урока могутъ быть подбираемы только небольшія произведенія. Имѣя въ виду во время урока разучить съ учениками произведеніе, учитель объясняетъ его, показываетъ порядокъ его мыслей, читаетъ его самъ выразительно и заставляетъ учениковъ нѣсколько разъ прочитать его—сначала по-одиночкѣ, а потомъ хоромъ. Послѣ повторительнаго чтенія ученики обыкновенно заучиваютъ стихотвореніе.

Еще до того времени, когда дѣти научатся читать, учитель можетъ разучить съ ними нѣсколько небольшихъ стихотвореній или пѣсенокъ. Процессъ обученія неграмотныхъ еще дѣтей стихотвореніямъ или пѣсенкамъ совершается обыкновенно такъ: подобравъ подходящее стихотвореніе, учитель произноситъ его внятно, выразительно и разъясняетъ содержаніе его; послѣ чего снова произноситъ его выразительно и приглашаетъ дѣтей нѣсколько разъ повторить за нимъ хоромъ. Послѣ произнесенія дѣтьми хоромъ учитель предлагаетъ болѣе способному ученику сказать стишокъ. Выслушивая его, учитель, при надобности, помогаетъ ему отвѣчать. Для закрѣпленія въ памяти, ученики повторяютъ еще нѣсколько разъ заучиваемое стихотвореніе, по-одиночкѣ и хоромъ. Произношеніе хоромъ заучиваемаго стихотворенія должно удовлетворять тѣмъ же требованіямъ, какимъ должно удовлетворять и чтеніе хоромъ.

Для успѣшнаго заучиванія произведеній дома, учитель знакомитъ учениковъ съ болѣе цѣлесообразнымъ способомъ заучиванія и пріучаетъ ихъ къ этому способу. Наблюденія и опытъ убѣждаютъ, что цѣлесообразнѣе заучивать произведеніе не по частямъ, а въ цѣломъ, предварительно усвоивши мысли его и порядокъ ихъ.

Заучиваніе стихотворной рѣчи несравненно легче для дѣтей, чѣмъ заучиваніе рѣчи немѣрной. И размѣръ, и рифма стихотвореній облегчаютъ заучиваніе. Но если высокая мысль или благородное чувство выражено худо-

жественной немѣрной рѣчью, то полезнымъ бываетъ предложеніе ученикамъ заучивать и такую рѣчь.

Отвѣчая заученное произведеніе, ученики должны произносить его по возможности выразительно. Неуклонно требуя отъ учениковъ выразительнаго произношенія и показывая имъ, какъ слѣдуетъ произносить, учитель добивается, что они произносятъ выразительно.

Ранѣе заученныя произведенія слѣдуетъ время отъ времени повторять, дабы не забывалось то, что было выучено. Укрѣпившись чрезъ повтореніе въ памяти и сознаніи учениковъ, произведенія сдѣлаются ихъ полнымъ достояніемъ. Они (произведенія), равно какъ и отдѣльныя выраженія изъ нихъ, будутъ припоминаться при подходящихъ случаяхъ или при возникновеніи соотвѣтственнаго чувства или образа.

III.

Обученіе письменному изложенію мыслей.

Цѣли и общія требованія

Умѣнье письменно излагать свои мысли является необходимою принадлежностью всякаго сколько-нибудь образованнаго человѣка. Въ жизни каждому очень часто приходится передавать свои мысли на письмѣ, и кто не владѣетъ соотвѣтственнымъ умѣньемъ, тотъ всегда чувствуетъ значительный недочетъ въ своемъ образованіи.

Конечно, письменная рѣчь индивидуума въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ природныхъ его силъ, отъ его способностей. Не всѣ товарищи Гоголя писали такъ, какъ писалъ самъ Гоголь. Но здѣсь имѣется въ виду не прирожденный талантъ, а то умѣнье, которое дается ученьемъ и доступно каждому, обладающему обыкновенными способностями.

Каждому слѣдуетъ умѣть письменно излагать мысли, съ одной стороны — орѳографически-правильно, а съ другой—ясно, связно, послѣдовательно, языкомъ чистымъ и точнымъ.

Цѣлесообразно веденное обученіе письменному изложенію мыслей, способствуя достиженію прямой цѣли, служитъ вмѣстѣ съ тѣмъ важнѣйшимъ средствомъ къ душевному развитію учениковъ. Письменныя работы пріучаютъ учениковъ къ умственной самодѣятельности, къ внутренней переработкѣ усвоеннаго матеріала, къ внимательной оцѣнкѣ этого матеріала, пріучаютъ къ послѣдовательности, логичности въ мышленіи, къ сосредоточенности на предметѣ мышленія; кромѣ того, онѣ пріучаютъ управлять своими мыслями, подавляя одни представленія и понятія и выдвигая другія. Наконецъ, онѣ ведутъ къ обогащенію языка учениковъ и къ выясненію, закрѣпленію и расширенію ихъ знаній.

Изъ такого значенія ихъ естественно слѣдуетъ, что онѣ должны быть ведены не только при обученіи отечественному языку, но также и при обученіи другимъ учебнымъ предметамъ. Каждый учебный предметъ представляетъ извѣстное содержаніе, умственно перерабатывая и письменно излагая которое, ученики глубже усваиваютъ его и вмѣстѣ съ тѣмъ совершенствуются въ своемъ душевномъ развитіи.

При письменныхъ работахъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ слѣдуетъ обращать вниманіе но только на вѣрность содержанія, но также и на правильность и логичность изложенія. Обученіе всѣмъ учебнымъ предметамъ

имѣетъ цѣлью, кромѣ обогащенія знаніями, развитіе душевныхъ силъ учениковъ. А умѣнье правильно и логично излагать свои мысли составляетъ одинъ изъ признаковъ душевнаго развитія.

Здѣсь излагается лишь о письменныхъ упражненіяхъ по отечественному языку, хотя многія изъ излагаемыхъ общихъ требованій могутъ быть примѣнены къ письменнымъ работамъ и по другимъ предметамъ.

Умѣнье письменно излагать свои мысли зависитъ отъ навыка къ такому изложенію—навыка, правда, сложнаго, вырабатываемаго при посредствѣ сознанія и имъ освѣщаемаго, но все-таки навыка.

Навыкъ же вырабатывается путемъ *упражненія* и *подражанія*. Благодаря упражненію, ученики мало-по-малу пріобрѣтаютъ умѣнье, навыкъ письменно излагать мысли.

Но привыкнуть можно какъ къ правильному, такъ и къ неправильному письму. Въ силу привычки, ученикъ пишетъ или правильно, или же неправильно. И въ послѣднемъ случаѣ мало помогаетъ ему знаніе, какъ нужно писать. Трудно въ одно и то же время слѣдить за ходомъ своихъ мыслей и соображать, какъ слѣдуетъ написать то или другое слово, то или другое предложеніе. Мы отдаемся ходу нашихъ мыслей, а рука, въ силу привычки, пишетъ нужныя слова и предложенія—и пишетъ такъ, какъ мы привыкли писать.

Для выработки въ ученикахъ умѣнья правильно писать и для предупрежденія образованія въ нихъ навыка къ неправильному письму, слѣдуетъ упражнять ихъ въ правильномъ письмѣ и всѣми мѣрами стараться предупреждать выработку въ нихъ навыка къ неправильному письму. Что бы ученикъ ни писалъ, онъ долженъ писать только правильно. Принципъ *предупрежденія ошибокъ* долженъ быть положенъ въ основаніе всѣхъ письменныхъ упражненій учениковъ.

Принципъ предупрежденія ошибокъ можетъ быть выполненъ лишь при условіи, если письменныя работы ведутся *въ величайшей послѣдовательности*. При обученіи грамотѣ, когда дѣти пишутъ отдѣльныя слова, учитель предварительно разлагаетъ съ ними эти слова на звуки и буквы и, такимъ образомъ, упражняетъ ихъ въ правильномъ письмѣ словъ. Когда ученики переходятъ къ составленію и письму фразъ, учитель обращаетъ вниманіе ихъ на правописаніе тѣхъ словъ, въ которыхъ они могутъ сдѣлать ошибку. На первомъ порахъ ему приходится останавливать вниманіе учениковъ на правописаніи значительнаго числа словъ, входящихъ во фразы, подлежащія написанію. Но по мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются правильно писать слово, такія остановки дѣлаются все рѣже и рѣже. Затѣмъ, когда учащіеся переходятъ къ письму разсказцевъ, состоящихъ изъ нѣсколькихъ предложеній, они, прежде, чѣмъ писать такіе разсказцы, устно передаютъ ихъ, при чемъ учитель обращаетъ вниманіе ихъ на правописаніе тѣхъ или другихъ словъ, на постановку того или другого знака препинанія и т. п. Послѣ такихъ поясненій, они правильно пишутъ требуемые разсказцы.

При дальнѣйшемъ обученіи учениковъ, когда письменныя упражненія ихъ значительно усложняются, принципъ предупрежденія ошибокъ все-таки долженъ имѣть мѣсто, при чемъ, конечно, все рѣже и рѣже учителю приходится говорить ученикамъ, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово, ту или другую фразу, дабы не сдѣлать ошибки въ письменной работѣ.

Стараясь предупреждать неправильности въ письменныхъ работахъ учениковъ, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ вызываетъ и въ самихъ ученикахъ желаніе исполнять свои работы возможно правильно. Это очень важное условіе для успѣшности обученія письму. Ученикамъ слѣдуетъ предоставить возможность, въ случаѣ сомнѣнія, спрашивать, какъ правильно написать то или другое слово, ту или другую фразу. Слѣдуетъ также дать имъ возможность самимъ справляться по орѳографическому указателю или словарю (Грота, Зелинскаго, Опокова) о написаніи словъ.

При послѣдовательности, письменныя работы должны быть *посильны* для учениковъ, т.-е. должны соотвѣтствовать степени ихъ умственнаго развитія и выработанному въ нихъ навыку письменно излагать свои мысли. Прежде, чѣмъ предложить ту или другую письменную задачу, учитель всякій разъ долженъ сообразить, въ состояніи ли ученики выполнить ее. Если предложится ученикамъ письменная работа, для исполненія которой требуется большее умственное развитіе и большій навыкъ письменно излагать свои мысли, чѣмъ тотъ, какимъ обладаютъ ученики, то, несмотря на полнѣйшее ихъ желаніе исполнить работу, она останется неисполненной или окажется исполненной очень неудовлетворительно. Съ другой стороны, письменная работа, слишкомъ легкая для учениковъ, не вызоветъ въ нихъ надлежащаго умственнаго напряженія, важнаго для развитія умственныхъ силъ, а, напротивъ, можетъ вызвать даже легкое отношеніе къ дѣлу, что̀ конечно нежелательно.

Письменныя работы слѣдуетъ вести такъ, чтобы каждый ученикъ, прежде, чѣмъ приступить къ исполненію предложенной работы, ясно сознавалъ, *что̀* онъ напишетъ и *какъ* напишетъ. Учитель подготовляетъ учениковъ къ исполненію письменной работы. Помощь его въ первое время сильнѣе; онъ не только знакомитъ ихъ съ содержаніемъ, которое должно войти въ письменную работу, но и показываетъ *форму* или *планъ*, по которому оно можетъ быть изложено. Постепенно помощь его ослабляется, такъ что въ концѣ онъ предлагаетъ ученикамъ только тему, а они уже сами должны подобрать подходящее содержаніе и изложить его въ соотвѣтствующей формѣ.

Смотря по тому, съ какой стороны является помощь учителя, письменныя работы раздѣляются на четыре категоріи: а) такія, для которыхъ учитель предлагаетъ и содержаніе, и форму, напр., прочитанный учителемъ коротенькій разсказъ или анекдотъ ученики излагаютъ въ томъ порядкѣ, какъ въ книгѣ, или въ порядкѣ, указанномъ учителемъ; б) такія, для которыхъ учитель предлагаетъ только содержаніе, а ученики должны изложить его въ подобранной ими самими формѣ. Такъ, напр., содержаніе классной бесѣды о предметѣ ученики излагаютъ въ монологической формѣ; или: признаки предмета, воспринятые путемъ непосредственнаго ознако-

мленія съ нимъ, ученики излагаютъ въ такой или иной, самими подобранной, формѣ; в) такія, для которыхъ учитель указываетъ форму или образецъ, а по данной формѣ или по данному образцу ученики излагаютъ новое (свое) содержаніе. Читается описаніе какого-нибудь животнаго, напр., собаки, показывается расположеніе частей этого описанія и предлагается ученикамъ въ такомъ же порядкѣ сдѣлать описаніе другого животнаго, напр., кошки, коня, или: читается описаніе зимы или какого-либо зданія, указывается расположеніе частей этого описанія, и по указанному образцу ученики составляютъ описаніе лѣта или другого зданія; г) такія, для которыхъ учитель предлагаетъ только тему, а ученики должны сами, для исполненія предложенной работы, какъ подобрать подходящій матеріалъ, такъ и изложить его въ такой или другой формѣ. Такъ, напр., дается для сочиненія пословица, изреченіе поэта и т. п. тема, а ученики должны сами разработать данную тему по собственному плану.

Изъ сказаннаго видно, что исполненію мало-развитыми учениками письменной работы должна предшествовать бесѣда учителя съ ними, направленная къ вразумленію ихъ, какъ слѣдуетъ исполнять работу. Такая бесѣда, подводя учениковъ къ исполненію предложенной имъ письменной работы, дѣлаетъ ее для нихъ посильной. Руководясь наставленіями учителя, ученики при исполненіи предложенной имъ работы не испытываютъ того мученія, которое они могутъ испытывать безъ помощи учителя. Помощь и руководство учителя (указаніе матеріала, составленіе плана, указаніе образца) является такимъ условіемъ, при которомъ умственная дѣятельность учениковъ наилучшимъ образомъ можетъ проявиться. Нужна помощь слабому человѣку или безсильному ребенку, и эту помощь ему оказываютъ, пока онъ не укрѣпится; такъ точно нужна помощь неокрѣпшему умственно ученику, а такую помощь слѣдуетъ ему оказывать, пока онъ не укрѣпится. По мѣрѣ укрѣпленія его ослабляется и оказываемая ему помощь. Укрѣпится онъ достаточно и—помощь для него окажется лишней.

Неосновательно было бы думать, что помощь, оказываемая учителемъ ученику, стѣсняетъ его самодѣятельность. Не для стѣсненія является помощь учителя, а, напротивъ, для возбужденія, поддержанія и направленія умственной дѣятельности ученика.

Между устною и письменною нашею рѣчью существуетъ извѣстная связь. И очень полезно связывать письменныя упражненія учениковъ съ устными ихъ упражненіями. Послѣднія подготовляютъ ихъ къ исполненію первыхъ. Прежде, чѣмъ ученикъ приступитъ къ исполненію предложенной ему письменной работы, полезно заставлять его разсказывать то, что онъ будетъ писать. Это пріучитъ его, прежде, чѣмъ писать, умственно обозрѣвать содержаніе того, что должно войти въ составъ письменной работы. Кромѣ того, самый устный пересказъ содержанія того, что должно войти въ письменную работу, благотворно отразится на этой работѣ. Достоинства устнаго изложенія, составленнаго подъ руководствомъ учителя, перейдутъ и въ письменную работу учениковъ.

Полезно также пріучать учениковъ, прежде, чѣмъ писать, умственно составлять планъ, по которому предстоитъ исполнить письменную работу. Составленіе плановъ письменныхъ работъ, а равно выдѣленіе плановъ читаемыхъ статей, способствуетъ выработкѣ такой привычки.

Выше сказано было, что навыкъ къ письменному изложенію мыслей вырабатывается не только путемъ упражненія, но и путемъ *подражанія*. Для подражанія учениковъ служатъ читаемыя ими словесныя произведенія. И необходимо такъ вести объяснительное чтеніе произведеній, чтобы оно оказывало благотворное вліяніе не только на устную, но и на письменную рѣчь учениковъ. Изъ читаемыхъ произведеній ученики обогащаются словами и литературными оборотами, научаются группировать признаки при описаніи предметовъ, научаются планировать свои мысли. Кромѣ того, самое содерженіе читаемыхъ произведеній можетъ служить хорошимъ матеріаломъ для письменныхъ работъ учениковъ.

Замѣчая вліяніе читаемыхъ и изучаемыхъ словесныхъ произведеній не только на устную, но и на письменную рѣчь, ученики охотнѣе станутъ читать и изучать такія произведенія.

Первоначальныя упражненія во всякомъ искусствѣ обыкновенно начинаются съ подражаній образцамъ, и только постепенно отъ подражаній учащіеся переходятъ къ самостоятельности. Такъ должно итти и въ дѣлѣ развитія искусства письменно излагать свои мысли.

Успѣшность каждаго дѣла зависитъ отъ интереса, охоты, съ которой мы относимся къ нему. И нужно такъ вести письменныя упражненія, чтобы исполненіе ихъ вызывало въ ученикахъ не муку, не отвращеніе, а охоту и живой интересъ.

Выражать въ словесной, устной или письменной, формѣ тѣ мысли, образы и чувства, которые возникаютъ въ душѣ, занимаютъ ее, составляетъ потребность человѣка, и удовлетвореніе этой потребности доставляетъ ему внутреннее удовольствіе. Вслѣдствіе этого ученики охотно описываютъ въ своихъ письмахъ то, что ихъ интересуетъ, охотно записываютъ „для себя“ все то, что поразило ихъ, что случилось съ ними, охотно пишутъ сочиненія на такъ называемыя „необязательныя“ темы и т. п. Письменная работа обыкновенно охотно исполняется учениками въ томъ случаѣ, если она для нихъ посильна, если имъ приходится письменно излагать то, что произвело на нихъ живое впечатлѣніе, что хорошо знакомо имъ и что занимаетъ ихъ. Ученикамъ болѣе интересно описать, напр., ёлку, на которой они сами веселились и которая произвела на нихъ извѣстное впечатлѣніе, чѣмъ восходъ солнца. Ученики съ большимъ интересомъ опишутъ пожаръ, который они видѣли, чѣмъ вообще пожаръ. Они охотнѣе опишутъ бурю, бывшую такого-то числа, чѣмъ вообще бурю. Даже темы, связанныя съ читаемыми и изучаемыми учениками произведеніями, могутъ быть и болѣе интересными, и менѣе интересными для учениковъ, смотря по тому, приходится ли имъ излагать то, что занимаетъ ихъ, что близко имъ, или то, что

мало интересуетъ ихъ и о чемъ приходится писать лишь потому, что этого требуетъ учитель.

Нужно, впрочемъ, замѣтить, что темы, требующія отъ ученика изложенія такихъ обстоятельствъ, которыя хотя и близки ему, но разсказывать о которыхъ не можетъ быть для него желательнымъ по естественному чувству стѣсненія или стыда, не годятся для письменныхъ работъ и не должны быть предлагаемы. Такъ, напр., неудобно было бы предложить для письменной работы такую тему: „Мои мысли и чувства передъ исповѣдью“, или: „Моя домашняя обстановка“.

Учитель, близко знающій своихъ учениковъ, всегда, руководясь педагогическимъ тактомъ, сумѣетъ подобрать такія темы для письменныхъ упражненій, которыя были бы для нихъ и интересны, и посильны, и удобны для исполненія.

Тему или вопросъ для письменной работы слѣдуетъ предлагать такъ опредѣленно, чтобы у ученика не встрѣчалось никакихъ недоразумѣній относительно того, что требуется отъ предложенной ему письменной работы. Неясность, неопредѣленность, общность вопроса или темы влечетъ за собою обыкновенно неудовлетворительность письменной работы. Для большей ясности, опредѣленности, ставятъ иногда тему такъ, чтобы она обозначала и сторону предмета, на которою слѣдуетъ обратить вниманіе при исполненіи письменной работы. Такъ какъ конкретныя темы болѣе опредѣленны, чѣмъ общія, то поэтому первыя должны быть предпочитаемы послѣднимъ.

Извѣстно, что дѣйствіе, противоположное тому, которое желательно сдѣлать привычнымъ, задерживаетъ образованіе нужной привычки и даже ведетъ къ образованію противоположной, нежелательной привычки. Отсюда понятно, что если ученики въ тетрадяхъ по русскому языку стараются писать и пишутъ правильно, а въ тетрадяхъ по другимъ предметамъ пишутъ, какъ придется, большею частью неправильно, то въ нихъ не образуется навыка къ правильному письму. Необходимо, чтобы ученики не только въ тетраляхъ по русскому языку, но и въ тетрадяхъ по другимъ предметамъ писали правильно: при такомъ только письмѣ въ нихъ образуется умѣнье (навыкъ) писать правильно. Обученіе всѣмъ предметамъ имѣетъ общую задачу—душевное развитіе и образованіе учениковъ. А умѣнье излагать свои мысли (письменно и устно) является, какъ уже сказано, однимъ изъ признаковъ такого развитія и образованія.

Каждая письменная работа должна быть исполнена учениками отчетливо, аккуратно, не только съ внутренней, но и съ внѣшней стороны, т.-е. переписана четко въ чистой и сшитой тетради; одно упражненіе должно быть отдѣлено отъ другого и должно имѣть соотвѣтствующее заглавіе или номеръ.

Порядочное, опрятное держаніе (веденіе) ученикомъ своихъ учебныхъ принадлежностей, въ томъ числѣ и тетрадей, имѣетъ большое воспитательное значеніе: оно содѣйствуетъ выработкѣ навыка къ порядочности. Небрежность не должна быть допускаема въ школѣ вообще, а въ письменныхъ

работахъ въ особенности. Какъ отразится на характерѣ ученика, если онъ безъ стыда станетъ подходить къ учителю съ тетрадью—явнымъ доказательствомъ своего поверхностнаго отношенія къ работѣ? Лучше сдѣлать немного, но хорошо. Требованіе аккуратности, чистоты съ внѣшней стороны важно еще и въ томъ отношеніи, что внимательное исполненіе работы предостерегаетъ ученика отъ тѣхъ ошибокъ, которыя могли быть сдѣланы при поспѣшномъ исполненіи ея.

Дѣленіе письменныхъ упражненій.

Выше сказано было, что каждому слѣдуетъ умѣть письменно излагать мысли, съ одной стороны, орѳографически-правильно, а съ другой—ясно, связно, послѣдовательно, языкомъ чистымъ и точнымъ. Отсюда письменныя упражненія раздѣляются на *орѳографическія* и *стилистическія*. Прохожденіе учениками грамматики сопровождается соотвѣтственными *грамматическими* письменными упражненіями. Такимъ образомъ, письменныя упражненія по отечественному языку являются въ трехъ видахъ: *орѳографическія, грамматическія* и *стилистическія*.

Всѣ эти виды упражненій имѣютъ общую цѣль—научить учениковъ письменно излагать свои мысли, а потому между всѣми ими должна быть тѣсная связь. Пріучая учениковъ къ орѳографически-правильному письму, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ пріучаетъ ихъ и къ письменному изложенію мыслей. При грамматическихъ упражненіяхъ учитель преслѣдуетъ не только грамматическую цѣль, но также и орѳографическія и стилистическія цѣли. При стилистическихъ письменныхъ упражненіяхъ учитель не только пріучаетъ учениковъ къ ясности, точности и послѣдовательности изложенія, но также и къ орѳографически и грамматически-правильному письму.

Несмотря на тѣсную связь между орѳографическими, грамматическими и стилистическими письменными упражненіями, скажемъ, ради удобства изложенія, особо о каждомъ изъ нихъ.

I. Орѳографическія письменныя упражненія.

Ближайшая цѣль орѳографическихъ письменныхъ упражненій—научить учениковъ писать орѳографически-правильно.

Выше сказано было, что правильность письма обусловливается главнымъ образомъ навыкомъ къ такому письму. Знаніе орѳографическихъ правилъ само по себѣ еще не обезпечиваетъ правильности письма, такъ какъ при письмѣ не всегда приходится справляться съ этими правилами. Ученики пишутъ правильно или неправильно въ силу привычки. Отсюда видно, что все вниманіе учителя должно быть обращено на образованіе въ учащихся навыка къ правильному письму и къ предупрежденію образованія въ нихъ навыка къ неправильному письму. Къ этому и должны быть направлены всѣ орѳографическія письменныя упражненія учениковъ.

При выработкѣ навыка къ правописанію нужно дѣйствовать на слухъ, глазъ и руку, т.-е. нужно: а) упражнять въ правильномъ различеніи звуковъ въ словахъ (посредствомъ звуковой диктовки и разложенія словъ), чѣмъ можно избѣгнуть ошибокъ въ тѣхъ случаяхъ, въ которыхъ правописаніе словъ совпадаетъ съ ихъ произношеніемъ; б) запечатлѣвать въ памяти глаза (при внимательномъ чтеніи правильнаго текста) правописаніе словъ, произношеніе которыхъ отличается отъ буквеннаго ихъ изображенія; в) упражнять руку въ правильномъ письмѣ (посредствомъ постояннаго правильнаго письма).

Но одного механическаго навыка недостаточно для правописанія. Навыкъ долженъ быть освѣщаемъ знаніемъ грамматическихъ правилъ. Безъ знанія грамматики навыкъ не надеженъ. Къ тому же безъ помощи грамматики пришлось бы затратить очень много времени и труда для пріобрѣтенія навыка къ правописанію, и трудъ этотъ былъ бы, большею частью, механическій.

Къ орѳографическимъ письменнымъ упражненіямъ относятся: а) *диктовка*, б) *списываніе*, и в) *писаніе наизусть выученнаго*.

а) *Диктовка.*

Цѣль учебной диктовки—вырабатывать въ учащихся навыкъ къ правописанію и закрѣплять, путемъ выработки соотвѣтственнаго навыка, сообщенныя имъ орѳографическія правила. Значитъ, такая диктовка должна носить *предупредительный* характеръ, т.-е. должна быть водена такъ, чтобы ученики, упражняясь въ правильномъ письмѣ, не имѣли случаевъ привыкать къ неправильному письму.

Послѣ ознакомленія учениковъ со всѣми звуками и буквами и даже еще при ознакомленіи съ ними ведется такъ называемая *звуковая* диктовка. Учитель разлагаетъ съ учениками на звуки подобранныя слова или коротенькія предложенія и затѣмъ предлагаетъ ученикамъ писать ихъ. Ученики, узнавши буквы, входящія въ составъ диктуемыхъ словъ, пишутъ ихъ правильно и тѣмъ упражняются въ орѳографически-правильномъ письмѣ. По мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются при письмѣ руководствоваться звуковымъ составомъ словъ и не дѣлать ошибокъ при изображеніи слышимыхъ въ словахъ звуковъ, учитель все меньше и меньше останавливается на разложеніи словъ на звуки и наконецъ переходитъ къ диктовкѣ безъ разложенія ихъ на звуки. Но и въ этомъ послѣднемъ случаѣ онъ говоритъ ученикамъ, какую букву нужно написать въ диктуемомъ словѣ, если изъ произношенія не видно правописанія ея (*ъ* или *е*, *и* или *і*, *о* или *а*, *е* или *я* и друг.). Такимъ образомъ мало-по-малу и вырабатывается въ ученикахъ навыкъ къ правописанію не только въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится руководствоваться лишь слышимыми въ словѣ звуками, но также и въ тѣхъ случаяхъ, когда слышимый звукъ не указываетъ, какую букву слѣдуетъ писать.

Раньше сказано было, что для правописанія недостаточно одного навыка. Навыкъ, не освѣщенный знаніемъ орѳографическихъ правилъ, не надеженъ. Къ тому же процессъ образованія навыка къ правописанію безъ помощи

общихъ орѳографическихъ правилъ очень длиненъ. Значитъ, необходимо веденіе диктовки связывать съ усвоеніемъ учениками орѳографическихъ правилъ. Узнали ученики орѳографическое правило и тутъ же, благодаря соотвѣтственной диктовкѣ, закрѣпляютъ его въ своемъ сознаніи и вмѣстѣ съ тѣмъ пріобрѣтаютъ навыкъ къ правильному письму.

Орѳографическія правила сообщаются ученикамъ не сразу всѣ, а мало-по-малу, послѣдовательно. Сообразно съ этимъ и матеріалъ для диктовки слѣдуетъ подбирать послѣдовательно, такъ чтобы при каждой диктовкѣ ученикамъ приходилось упражняться лишь въ примѣненіи уже извѣстныхъ имъ орѳографическихъ правилъ. Въ тѣхъ же случаяхъ, когда приходится диктовать слова, правописаніе которыхъ ученикамъ еще неизвѣстно, учитель прямо сообщаетъ имъ, какъ слѣдуетъ писать такія слова. Не нужно забывать, что главное условіе успѣшности обученія правописанію—предупреждать при письмѣ ошибки.

Кромѣ соотвѣтствія количеству орѳографическихъ знаній учениковъ, матеріалъ, подбираемый для диктовки, долженъ быть по возможности содержателенъ и понятенъ для учениковъ. Фразы, не имѣющія опредѣленнаго значенія и ничего не говорящія ученикамъ или превышающія пониманіе ихъ,—не годятся для диктовки.

Такъ какъ самому учителю большею частью некогда подбирать подходящія фразы для диктовки, то потому ему слѣдуетъ пользоваться однимъ изъ существующихъ лучшихъ сборниковъ диктантовъ. Можно пользоваться для этого или „Книгой для систематическаго диктанта“—Пуцыковича, или „Азбукой правописанія“—Тихомирова, или „Курсомъ систематическаго диктанта“—Смирновскаго, или же „Руководствомъ для веденія диктовокъ“—Красногорскаго.

Не безполезно предлагать ученикамъ просмотрѣть къ уроку правописаніе даннаго отрывка, т.-е. замѣтить, какъ пишутся тѣ слова, въ которыхъ они могутъ, безъ предварительнаго просмотра, сдѣлать ошибку. Просматривая правописаніе отрывка, ученики подводятъ тѣ или другія слова подъ извѣстныя имъ правила правописанія или, если имъ еще неизвѣстны соотвѣтствующія правила,—просто запоминаютъ правописаніе словъ. На урокѣ учитель диктуетъ просмотрѣнный учениками отрывокъ.

Диктовка вообще ведется такъ: сначала учитель прочитываетъ ученикамъ взятый для диктанта отрывокъ или взятыя для него фразы, останавливаясь на правописаніи тѣхъ словъ и выраженій, въ которыхъ ученики могутъ сдѣлать ошибку. Затѣмъ онъ диктуетъ отрывокъ или фразы, но не по отдѣльнымъ словамъ, а по цѣлымъ предложеніямъ, такъ чтобы ученики, руководясь смысломъ диктуемаго и пониманіемъ отношенія словъ между собою, могли избѣжать ошибокъ въ окончаніяхъ словъ и въ знакахъ препинанія. Диктуя, онъ читаетъ предложеніе раздѣльно, достаточно громко, такъ чтобы ученики могли, понявъ, запомнить его. Съ цѣлью дать ученикамъ большую возможность понять и запомнить диктуемое предложеніе, учитель заставляетъ иногда одного изъ учениковъ повторить его. Выслушавъ предложеніе, уче-

ники пишутъ. Учитель можетъ еще разъ произнести продиктованное предложеніе и тѣмъ напомнить его ученикамъ. Скорость диктованія соразмѣряется съ навыкомъ учениковъ въ письмѣ. На первыхъ порахъ учитель диктуетъ медленно и притомъ подбираетъ для диктовки нераспространенныя или очень мало распространенныя предложенія. Затѣмъ, по мѣрѣ выработки въ ученикахъ навыка къ письму, и диктовку учитель ведетъ скорѣе, и предложенія для нея подбираетъ болѣе распространенныя. Слѣдуетъ предупреждать выработку въ ученикахъ привычки повторять въ голосъ каждое написанное слово, съ цѣлью побудить учителя подсказать слѣдующее слово. Лучше, если ученикъ, забывшій въ продиктованномъ слово, поднимаетъ руку, заявляя тѣмъ о своемъ желаніи спросить учителя.

Веденіе диктанта чередуется съ бесѣдой о соотвѣтствующихъ орѳографическихъ правилахъ.

По окончаніи диктовки ученики прочитываютъ написанное, и затѣмъ идетъ исправленіе продиктованнаго. (Объ исправленіи письменныхъ работъ—ниже.)

Вести диктовку очень долго, въ продолженіе, напр., всего урока,—не слѣдуетъ. Продолжительное веденіе диктовки утомляетъ учениковъ, и они, становясь невнимательными къ диктуемому, дѣлаютъ ошибки—и самая диктовка теряетъ свое значеніе. Гораздо полезнѣе почаще дѣлать диктовку, но вести ее такъ, чтобы она дѣйствительно способствовала образованію въ ученикахъ навыка къ правильному письму.

Отъ предупредительной диктовки, о которой главнымъ образомъ выше говорилось, слѣдуетъ отличать *провѣрочную* диктовку. Цѣль этой послѣдней—узнать, насколько ученики подвинулись въ правописаніи, насколько твердо они усвоили сообщенныя имъ орѳографическія правила. Провѣрочная диктовка обыкновенно ведется по прохожденіи извѣстнаго отдѣла орѳографіи или по окончаніи извѣстнаго учебнаго семестра. Для провѣрочной диктовки подбирается матеріалъ, соотвѣтственный той ступени обученія, на которой находятся ученики. При веденіи этой диктовки учитель уже не останавливается на выясненіи правописанія диктуемыхъ словъ и фразъ. Онъ только диктуетъ, а ученики уже сами пиша обдумываютъ, какъ нужно написать то или другое слово, ту или другую фразу.

Провѣрочную диктовку слѣдуетъ вести такъ, чтобы ученики ясно сознавали, что они пишутъ. Слѣдовательно, учитель не только предварительно прочитываетъ ученикамъ то, что онъ будетъ диктовать, но и самую диктовку ведетъ раздѣльно, не спѣша, соотвѣтственно выработанному въ ученикахъ навыку къ механизму письма.

Послѣ исправленія провѣрочной диктовки полезно побесѣдовать съ учениками относительно тѣхъ ошибокъ, которыя замѣчены въ ихъ диктовкѣ. Полезно также предложить ученикамъ правильно переписать исправленную уже диктовку или написать правильно по нѣскольку разъ тѣ слова, въ которыхъ они допустили ошибку.

б) *Списываніе.*

Правильно веденное списываніе съ книги или доски является тоже очень важнымъ средствомъ къ выработкѣ умѣнья ороографически-правильно писать. При списываніи вырабатывается навыкъ глаза и руки къ правильному письму. Чтобы списываніе дѣйствительно способствовало выработкѣ навыка къ правописанію, необходимо, чтобы оно волось не по отдѣльнымъ буквамъ, а по цѣлымъ словамъ и реченіямъ, т.-е. чтобы ученики не переводили букву за буквой съ книги въ тетрадь, а, напротивъ, прочитывая по книгѣ цѣлыя слова или реченія, писали ихъ въ тетради.

Списываніе не должно быть чисто механическимъ трудомъ; напротивъ, оно должно сопровождаться нѣкоторою умственною дѣятельностью учащихся. Для этого прежде всего текстъ, подлежащій списыванію, долженъ быть совершенно понятенъ ученикамъ и по возможности интересенъ для нихъ. Предлагая ученикамъ для списыванія отрывокъ, учитель прочитываетъ его съ учениками и объясняетъ его имъ, такъ чтобы они ясно сознавали списываемое. Затѣмъ для того же можетъ служить предложеніе ученикамъ при списываніи выполнить такую или иную умственную работу. Такъ, напр., учитель можетъ: а) заставить учениковъ, переписывая данный отрывокъ, подчеркивать слова съ тою буквою, правописаніе которой затрудняетъ ихъ. Напр., переписывая стихотвореніе „Изба“, подчеркивать слова съ буквою *ѣ*. б) Можетъ заставить выписать изъ указанной статьи только такія слова, въ которыхъ встрѣчается буква, въ правописаніи которой ученики чаще всего ошибаются. Такъ, напр., изъ указанныхъ предложеній выписать слова съ буквою *з* или *з* въ срединѣ. в) Можетъ заставить учениковъ выдѣлить изъ статьи и списать только извѣстную часть или извѣстныя выраженія. Такъ, напр., изъ стихотворенія „Поле и школа“ („Родн. Сл.“) ученики списываютъ только то, что говорится про дѣтей, оставляя неписанными то, что говорится про поле. Изъ стихотворенія „Зима“ ученики списываютъ только то, что говорится про дворового мальчика и его мать, не списывая остального. Въ басняхъ или разговорахъ ученики списываютъ только слова одного какого-нибудь лица или животнаго. Такъ, напр., изъ басни „Чижъ и Голубь“ выписываютъ только слова голубя. г) Можетъ заставить учениковъ изъ ряда словъ, относящихся къ различнымъ родамъ или разрядамъ, выписать слова только одного рода. Напр., изъ группы словъ: пшеница, малина, полынь, брусника, свекла, лопата, ячмень, бобъ, горохъ, земляника, журавль, просо, смородина, овесъ, овсянка („Родн. Сл.“) выписать сначала только названія хлѣбныхъ растеній, а затѣмъ — названія ягодъ. Изъ группы словъ, означающихъ времена года, мѣсяцы, дни, — ученики выписываютъ только названія мѣсяцевъ или дней. Само собою разумѣется, что этого рода работа можетъ быть выполнена учениками лишь послѣ того, какъ они пріучились группировать предметы по родамъ. д) Учитель можетъ заставить списывать неоконченныя фразы, при чемъ ученики сами оканчиваютъ ихъ. Напр.: Ласточки прилетаютъ (когда?)..... И

улетаютъ (когда?)..... Изъ бревенъ строятъ (какіе?).... дома, а изъ кирпича.... дома. Январь—зимній мѣсяцъ, а май.... Понедѣльникъ первый день недѣли, а среда ... Вставайте рано, лицо умывайте, волосы..., Богу..., уроки..., въ школу...—е) Можетъ заставить списать примѣры въ повѣствовательной формѣ, передѣлавъ ихъ въ вопросительную форму прибавленіемъ частицы „ли“. Напр.: Дверь скрипитъ (скрипитъ ли дверь?). Можетъ также заставить, обратно, вопросительную форму данныхъ примѣровъ передѣлать въ повѣствовательную. Напр.: Разозлилась ли старуха на дѣда? (Старуха разозлилась на дѣда.) Не ягоды ли клюква и малина? (Клюква и малина—ягоды.) Учитель можетъ заставить учениковъ списать въ утвердительной формѣ, передѣлавъ ихъ въ отрицательную форму прибавленіемъ частицы „не“, или, обратно, передѣлавъ примѣры въ отрицательной формѣ въ форму утвердительную. Напр.: Скворцы прилетѣли, наступила весна (скворцы не прилетѣли, весна еще не наступила). Ледъ не прошелъ: нельзя переѣхать на ту сторону рѣки (ледъ прошелъ: можно переѣхать на ту сторону рѣки). ж) Можетъ заставить списать данные примѣры, соединивъ ихъ указанными союзами; напр., союзомъ *и*. Роза красива; она имѣетъ пріятный запахъ (Роза красива и имѣетъ пріятный запахъ). Союзомъ *а*. Лѣтомъ тепло; зимою холодно (Лѣтомъ тепло, а зимою холодно). Союзомъ *но*. Тюльпанъ красивъ; онъ безъ запаха (Тюльпанъ красивъ, но безъ запаха). з) При прохожденіи грамматики списываніе можетъ быть связываемо съ такими или иными грамматическими задачами. Такъ, напр., учитель можетъ предложить ученикамъ списать отрывокъ, слова, относящіяся къ тому или другому разряду словъ; подчеркнуть слова, правописаніе которыхъ подчиняется тому или другому усвоенному орографическому правилу. Онъ можетъ также предложить ученикамъ изъ даннаго отрывка выписать слова, поставленныя въ той или другой грамматической формѣ или подходящія подъ то или другое грамматическое правило. Можетъ заставить при списываніи замѣнить число существительныхъ или лицо и время глаголовъ.

Вообще представляется не мало средствъ, пользуясь которыми, учитель можетъ придать списыванію осмысленный характеръ, т.-е. такой, при которомъ ученики, упражняясь въ правописаніи, проявляли бы и умственную дѣятельность, способствующую умственному ихъ развитію и развитію ихъ рѣчи.

Само собою разумѣется, что, предлагая ученикамъ исполнить, при списываніи, ту или другую работу, учитель подготовляетъ ихъ къ исполненію этой работы, такъ что они, приступая къ списыванію, знаютъ, *что* имъ слѣдуетъ дѣлать и *какъ* слѣдуетъ дѣлать.

Такъ какъ самому учителю не всегда оказывается возможнымъ подбирать матеріалъ для списыванія учениковъ, то полезно, если онъ придерживается для этого существующаго сборника для списыванія (напр., „Зрительнаго диктанта“—Зелинскаго, или „Руководства для списыванія и диктанта“—Красногорскаго, или же „Сборника для списыванія и диктанта“—Смирновскаго). Такой сборникъ ученикамъ необходимо имѣть на рукахъ.

в) *Письмо наизусть выученнаго.*

Для того, чтобы побудить учениковъ внимательнѣе относиться къ начертанію словъ въ читаемыхъ и изучаемыхъ произведеніяхъ и тѣмъ пріучаться къ правильному письму, учитель иногда предлагаетъ ученикамъ писать наизусть выученное произведеніе. Зная, что учитель можетъ предложить написать выученное произведеніе наизусть, ученики, заучивая это произведеніе, всматриваются въ правописаніе его, т.-е. подводятъ начертаніе словъ даннаго произведенія подъ извѣстныя имъ орѳографическія правила.

Полезно, если учитель, объяснивши содержаніе и форму произведенія, подлежащаго заучиванію наизусть, самъ остановитъ вниманіе учениковъ на правописаніи словъ, въ которыхъ они могли бы, при писаніи наизусть, сдѣлать ошибку. Это покажетъ ученикамъ, какъ они сами должны вглядываться въ правописаніе словъ.

Процессъ активнаго воспріятія правильно напечатаннаго способствуетъ выработкѣ навыка вглядываться въ читаемое, что̀, ведя къ обогащенію глаза впечатлѣніями отъ правильнаго начертанія словъ, является важнымъ условіемъ для усвоенія правописанія.

Служа средствомъ къ пріобрѣтенію навыка къ правописанію, письмо наизусть выученнаго пріучаетъ учениковъ вмѣстѣ съ тѣмъ излагать письменно тотъ запасъ знаній, который пріобрѣтенъ ими. Оно же, т.-е. письмо наизусть, даетъ учителю возможность провѣрять, кто твердо усвоилъ предложенное къ заучиванію произведеніе и кто недостаточно твердо.

II. Грамматическія письменныя упражненія.

Грамматическія свѣдѣнія, подлежащія усвоенію ученика̀ми, должны быть примѣняемы ими къ письменной рѣчи. Отсюда является необходимость въ грамматическихъ письменныхъ упражненіяхъ.

Одни изъ этихъ упражненій подготовляютъ учениковъ къ уразумѣнію грамматическихъ формъ и правилъ, другія же сопровождаютъ собою изученіе грамматики и служатъ къ закрѣпленію грамматическихъ правилъ и къ превращенію ихъ въ соотвѣтственные навыки.

Скажемъ сначала о первыхъ, а затѣмъ о вторыхъ.

1. Еще до прохожденія учениками собственно грамматики и ознакомленія съ грамматическими терминами, ученики могутъ быть упражняемы въ употребленіи такихъ или иныхъ грамматическихъ формъ и, такимъ образомъ, подготовляемы къ болѣе основательному ознакомленію съ этими формами. Такъ, еще до прохожденія собственно грамматики и ознакомленія съ грамматическими терминами ученики могутъ: а) Даннымъ предметамъ приписывать качества или признаки ихъ. Напишите качества стекла. (Стекло хрупко, прозрачно...) Кто не слышитъ, того называютъ глухимъ; кто не видитъ, того...; кто не можетъ говорить, того.... [1]) б) Могутъ подбирать

[1]) Подготовляетъ къ уразумѣнію имени прилагательнаго.

противоположные признаки и приписывать ихъ даннымъ предметамъ. Дерево высоко, а кустарникъ.... Снѣгъ бѣлъ, а сажа.... Линейка пряма, а серпъ.... Лѣтній день дологъ, а ночь.... [1]). в) Могутъ образовывать названія признаковъ изъ названій предметовъ. Изъ дерева дѣлаютъ деревянную посуду. Изъ мѣди дѣлаютъ (какую?).... посуду. Монета изъ серебра или. .. (серебряная монета). Посуда изъ стекла или.... Гнѣздо птицы или птичье гнѣздо. Берлога медвѣдя или.... [2]). г) Могутъ сравнивать качества въ предметахъ, при чемъ получается большая или меньшая мѣра качества. Мѣсяцъ свѣтитъ ярко, а солнце еще ярче. Скворецъ поетъ хорошо, а соловей.... Веревка толста, а канатъ... Бумага бѣла, а снѣгъ.... Серебро дорого, а золото.... Дерево легко, а пухъ.... [3]). д) Могутъ писать счетъ или порядокъ предметовъ. Сколько дней въ недѣлѣ?—въ мѣсяцѣ? Сколько мѣсяцевъ въ году? Понедѣльникъ первый день недѣли, а четвергъ.... Январь первый мѣсяцъ года, а май.... [4]). е) Могутъ приписывать даннымъ предметамъ соотвѣтствующія дѣйствія. Написать, что дѣлаетъ купецъ, сапожникъ, портной, учитель, кузнецъ. Птица летаетъ, а рыба плаваетъ. Заяцъ скачетъ, а змѣя.... Что мы дѣлаемъ глазами?—ушами? [5]). ж) Могутъ писать слова, обозначающія дѣйствія въ различныхъ видахъ. Мальчикъ лѣзъ на дерево, да не взлѣзъ. Ваня шелъ, да не... Книгу читалъ и прочиталъ. Письмо писалъ и.... [6]). з) Могутъ описаніе или разсказъ, изложенный въ настоящемъ времени, передѣлать въ будущее или прошедшее время, и обратно. По образцу описанія теперешняго утра письменно отвѣтить на вопросъ: Что дѣлалось вчера утромъ? Что будетъ дѣлаться завтра утромъ? Статью „Изъ дѣтскихъ воспоминаній“ передѣлать изъ прошедшаго времени въ настоящее и будущее [7]). и) Могутъ измѣнять въ предложенныхъ примѣрахъ или въ предложенномъ разсказѣ лицо: изъ перваго во второе или третье, и обратно. Я бѣгаю по лугу, рву цвѣты и ловлю бабочекъ. Ты бѣгаешь по лугу.... Онъ бѣгаетъ.... Въ статьѣ „Изъ дѣтскихъ воспоминаній, 9-го іюня“ („Родн. Сл.“) передѣлать первое лицо на второе [8]). к) Могутъ въ данныхъ примѣрахъ или статейкахъ перемѣнить число—изъ единственнаго во множественное, и обратно. Классная доска—классныя доски. Учебная книга—учебныя....— Статью „Столъ и стулъ“ измѣнить такъ, чтобы говорилось о многихъ столахъ и стульяхъ. Статью „Коровка“ измѣнить такъ, чтобы шла рѣчь о многихъ коровахъ [9]). л) Могутъ измѣнять (склонять) имена по вопросамъ (падежнымъ), такъ чтобы отвѣтъ составлялъ цѣлое предложеніе. Наступилъ (что?) первый весенній теплый день. Долго люди ждали (чего?) перваго весенняго теплаго дня. Радуются люди (чему?)... Хвалятъ люди (что?)... Довольны люди (чѣмъ?)... И зимою люди часто думаютъ (о чемъ?)... Вода

---

[1]) и [2]) Подготовляетъ къ уразумѣнію имени прилагательнаго.
[3]) Подготовляетъ къ уразумѣнію степеней сравненія.
[4]) Подготовляетъ къ уразумѣнію числительныхъ количественныхъ и порядковыхъ.
[5]) Подготовляетъ къ уразумѣнію дѣйствій, какъ особаго разряда словъ (глаголовъ).
[6]) Подготовляетъ къ уразумѣнію видовъ глаголовъ.
[7]) Подготовляетъ къ уразумѣнію временъ глаголовъ.
[8]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ лицами.
[9]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ числами.

(что?) нужна и животнымъ и растеніямъ. Никто не проживетъ (безъ чего?)... Лодка плыветъ (по чему?).... Бросилъ камень (во что?).... Ѣдимъ хлѣбъ (съ чѣмъ?).... Рыба живетъ (въ чемъ?).... Крестьянинъ (кто?) пашетъ поле. У крестьянина (у кого?) сломалась соха. Крестьянину (кому?) нужно ѣхать въ кузницу. Предложенія, написанныя въ единственномъ числѣ, пишутъ по тѣмъ же вопросамъ во множественномъ числѣ [1]). м) Могутъ по даннымъ вопросамъ распространять краткія и нераспространенныя предложенія въ предложенія полныя и распространенныя. При этомъ обращается вниманіе на правильность разстановки словъ. Крестьянинъ рубилъ (что? гдѣ? когда? чѣмъ? какъ?). Пахарь сѣетъ (когда? гдѣ? что?). Шьетъ (кто? что? чѣмъ? изъ чего? кому?) [2]). н) Могутъ соединять данныя предложенія союзами. (Собака вѣрна; кошка не вѣрна). Не лѣнись; трудись. (Не лѣнись, а трудись.) Днемъ работай; ночью спи. (Днемъ работай, а ночью спи.) Осень была холодна; зима была холодна. (Осень и зима были холодны). [3])

Указанными работами далеко не исчерпываются всѣ виды письменныхъ упражненій, которыя могутъ быть предлагаемы ученикамъ для пріученія ихъ къ правильному письму и для подготовки ихъ къ усвоенію грамматическихъ свѣдѣній. Кромѣ указанныхъ видовъ работъ, могутъ быть подбираемы учителемъ и другіе виды работъ, направленные къ достиженію тѣхъ же цѣлей.

Само собою разумѣется, что многія изъ означенныхъ письменныхъ работъ могутъ быть выполняемы учениками и при прохожденіи ими грамматики.

2. Ознакомленіе учениковъ съ грамматикой отечественнаго языка постоянно сопровождается соотвѣтственными письменными упражненіями. Упражненія эти направлены или къ закрѣпленію и уясненію грамматическихъ знаній, или къ выработкѣ соотвѣтственныхъ навыковъ, или же къ выясненію особенностей грамматической формы въ зависимости отъ особенностей содержанія.

Собственно говоря, съ каждымъ отдѣломъ грамматики, даже съ каждымъ грамматическимъ правиломъ можетъ быть связано соотвѣтственное письменное упражненіе. Такъ, напр., при ознакомленіи съ составомъ простого нераспространеннаго предложенія ученики могутъ составлять предложенія, подбирая къ даннымъ подлежащимъ сказуемыя—глаголы—прилагательныя,—существительныя, на вопросы: что предметъ дѣлаетъ? каковъ онъ? что онъ такое?—или же къ даннымъ сказуемымъ могутъ подбирать подлежащія; могутъ отвѣчать предложеніями на данные вопросы, напр., хотя такіе: Кто торгуетъ? Кто пилитъ? Кто пашетъ? Кто лаетъ? Кто летаетъ?—Что дѣлаетъ учитель?—ученикъ?—писецъ?—сапожникъ? и т. п. При ознакомленіи съ распространеннымъ предложеніемъ и второстепенными частями его, ученики могутъ къ даннымъ нераспространеннымъ предложеніямъ под-

---

[1]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ склоненіемъ.
[2]) Подготовляетъ къ правильной постановкѣ вопросовъ въ предложеніяхъ и къ уразумѣнію отношенія словъ.
[3]) Подготовляетъ къ уразумѣнію союзовъ, связывающихъ предложенія.

бирать по даннымъ вопросамъ, или опредѣлительныя, или дополнительныя, или обстоятельственныя слова. При ознакомленіи съ разрядами словъ ученики могутъ писать примѣры той или другой части рѣчи. При ознакомленіи съ принадлежностями разрядовъ словъ могутъ быть тоже подходящія упражненія. Такъ, напр., при ознакомленіи съ родами именъ можетъ быть приписываніе однихъ и тѣхъ же прилагательныхъ къ существительнымъ различнаго рода, въ единственномъ и множественномъ числѣ; при ознакомленіи съ измѣненіемъ именъ по падежамъ можетъ быть составленіе предложеній, въ которыхъ одно и то же имя ставится то въ томъ, то въ другомъ падежѣ, при чемъ обращается особенное вниманіе на правописаніе окончаній. При ознакомленіи съ двоякимъ окончаніемъ прилагательныхъ, ученики могутъ употреблять одни и тѣ же прилагательныя въ значеніи сказуемыхъ (съ краткимъ окончаніемъ) и въ значеніи опредѣлительныхъ словъ (съ полнымъ окончаніемъ). При ознакомленіи съ залогами глаголовъ, ученики пишутъ въ предложеніяхъ примѣры залоговъ, обращаютъ форму дѣйствительнаго залога въ форму страдательнаго залога; при знакомствѣ съ видами глаголовъ можетъ быть измѣненіе въ предложеніяхъ одного вида въ другой. При прохожденіи причастій и дѣепричастій ученики могутъ въ данныхъ примѣрахъ сокращать полныя придаточныя предложенія, образуя изъ глаголовъ въ изъявительномъ наклоненіи соотвѣтственныя причастія и дѣепричастія. Можетъ быть также письменное спряженіе глаголовъ, при чемъ ученики запоминаютъ правописаніе окончаній ихъ. Ученики могутъ образовывать одну часть рѣчи изъ другой; напр., изъ данныхъ существительныхъ образуютъ прилагательныя (относительныя, притяжательныя), изъ прилагательныхъ или глаголовъ — существительныя, изъ прилагательныхъ—нарѣчія и т. п. При ознакомленіи съ союзами ученики могутъ писать примѣры на употребленіе тѣхъ или другихъ союзовъ: и, но, а, если, хотя, однако, потому, потому что и друг. При ознакомленіи съ слитными предложеніями, ученики могутъ составлять слитныя предложенія изъ простыхъ, имѣющихъ одинаковые члены, и разлагать слитныя предложенія на простыя. При ознакомленіи съ сложными предложеніями, ученики могутъ второстепенныя слова въ данныхъ предложеніяхъ обращать въ придаточныя предложенія: опредѣленія обращаютъ въ опредѣлительныя придаточныя предложенія, дополненія — въ дополнительныя и обстоятельственныя слова въ обстоятельственныя предложенія. Полныя придаточныя предложенія могутъ обращать въ краткія предложенія или въ объяснительныя слова. При ознакомленіи съ періодическою рѣчью ученики могутъ писать примѣры тѣхъ или другихъ періодовъ. Могутъ обращать періодическую рѣчь—въ рѣчь, состоящую изъ простыхъ предложеній.

Такимъ образомъ видимъ, что прохожденіе всего курса отечественной грамматики можетъ сопровождаться соотвѣтственными письменными упражненіями. И нужно вести эти упражненія, преслѣдуя при нихъ не только чисто грамматическія, но и орѳографическія цѣли.

Въ методическихъ учебникахъ грамматики и въ грамматическихъ задачникахъ („Родное Сл.“ г. Ш—Ушинскаго, „Правописаніе до грамматики“

и „Элементарный курсъ грамматики“—Тихомирова; „Этимологія и синтаксисъ въ образцахъ“—Петрова; „Письменныя упражненія“—Некрасова, „Задачникъ письменныхъ упражненій въ родномъ языкѣ“—Паульсона, „Грамматическій задачникъ“—Зелинскаго, „Краткій русскій синтаксисъ“ Пыльнева и др.) помѣщено достаточно грамматическихъ задачъ, которыми учитель можетъ пользоваться при веденіи письменныхъ грамматическихъ упражненій со своими учениками.

III. Стилистическія письменныя упражненія.

Стилистическія письменныя упражненія, какъ уже сказано, имѣютъ своею цѣлью научить учениковъ письменно излагать свои мысли ясно, точно, послѣдовательно, языкомъ чистымъ и правильнымъ.

Ведя къ достиженію своей прямой цѣли, этого рода работы, вмѣстѣ съ тѣмъ, наилучшимъ образомъ способствуютъ развитію душевныхъ силъ учениковъ и развитію ихъ рѣчи.

Стилистическія письменныя упражненія бываютъ весьма разнообразны и по характеру, и по содержанію, и по трудности для учениковъ. Къ нимъ относятся какъ такія работы, которыя могутъ быть исполняемы учениками, начинающими упражняться въ письменномъ изложеніи мыслей, такъ и такія, которыя могутъ быть исполнены лишь учениками, достаточно умственно зрѣлыми и пріобрѣтшими значительный навыкъ въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей.

При всемъ своемъ разнообразіи, они могутъ быть подведены подъ слѣдующіе разряды: А) первоначальныя или подготовительныя письменныя упражненія; Б) письменныя упражненія, связанныя съ разсматриваніемъ предметовъ и явленій природы; В) письменныя упражненія, связанныя съ чтеніемъ и изученіемъ словесныхъ произведеній, и Г) такъ называемыя самостоятельныя письменныя работы.

Разсмотримъ каждый изъ этихъ разрядовъ письменныхъ упражненій.

А) *Первоначальныя письменныя упражненія.*

Прежде, чѣмъ ученики перейдутъ къ изложенію ряда мыслей, объединенныхъ единствомъ предмета или общею мыслью, слѣдуетъ поупражнять ихъ въ письменномъ изложеніи отдѣльныхъ мыслей. Такія упражненія и называются первоначальными или подготовительными письменными упражненіями. Упражненія эти могутъ быть выполняемы учениками даже въ началѣ второго года обученія.

Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ относятся, между прочимъ, слѣдующія: а) Письмо названій предметовъ, находящихся въ томъ или другомъ мѣстѣ. Напишите названія предметовъ, которые видите въ классѣ (ученики пишутъ примѣрно такъ: „Въ классѣ мы видимъ слѣдующіе предметы: скамейки, столъ, стулъ, доску, картину, карту“...). Напи-

ните названія предметовъ, которые мы видимъ въ лѣсу, на улицѣ.—б) Письмо предметовъ, подходящихъ подъ одно общее названіе. Напишите названія учебныхъ вещей (ученики пишутъ хотя бы такъ: „Къ учебнымъ вещамъ относятся: книга, тетрадь, карта, подвижныя буквы, счеты..). Напишите пять названій домашнихъ животныхъ (ученики пишутъ такъ: „Я знаю слѣдующихъ домашнихъ животныхъ: вола, коня, овцу"..., или: „При домахъ живутъ слѣдующія животныя: волъ, конь"...). Напишите пять названій птицъ. Напишите названія только тѣхъ птицъ (или животныхъ), мясо которыхъ мы употребляемъ въ пищу. Напишите названія хлѣбныхъ растеній. Напишите шесть названій деревьевъ. Напишите названія монетъ и т. п.—в) Писаніе названій предметовъ, имѣющихъ общую форму, общій цвѣтъ, или сдѣланныхъ изъ одного и того же матеріала. Напишите названіе монетъ, сдѣланныхъ изъ серебра (ученики пишутъ: „Изъ серебра сдѣланы слѣдующія монеты: гривенникъ, двугривенный, пятналтынный"...). Напишите названія мѣдныхъ монетъ. Напишите названія предметовъ, которые дѣлаются изъ желѣза, глины. Напишите нѣсколько названій деревянныхъ предметовъ. Напишите нѣсколько названій бѣлыхъ предметовъ. Напишите нѣсколько названій круглыхъ предметовъ.—г) Отнесеніе, по данному вопросу, предмета къ его роду, или подысканіе одного названія многимъ однороднымъ предметамъ. Что такое собака? (Пишутъ: „Собака—домашнее животное".) Что такое голубь? Что такое окунь? Что такое борона, соха и серпъ? Какъ назвать однимъ словомъ слѣдующіе предметы: миску, тарелку, стаканъ?—д) Письмо извѣстныхъ ученикамъ названій людей, а также названій мѣсяцевъ, временъ года, дней недѣли и т. п. Напишите сначала названія весеннихъ мѣсяцевъ, потомъ лѣтнихъ, затѣмъ осеннихъ и наконецъ—зимнихъ (пишутъ: Къ весеннимъ мѣсяцамъ относятся: мартъ, апрѣль, май; къ лѣтнимъ"...). Напишите названія дней недѣли, считая назадъ, такъ: воскресенье, суббота и т. д. Напишите названія праздниковъ. Напишите пять именъ мальчиковъ и столько же именъ дѣвочекъ. Напишите свое мѣстожительство, а также свое имя, отчество и фамилію (пишутъ: „Я живу..., меня зовутъ по имени..., по фамиліи"... Или „Мое имя.., фамилія"..—е) Писаніе качествъ данныхъ предметовъ и дѣйствій ихъ. Каковъ мѣдный пятакъ по формѣ, по цвѣту, по плотности? (Пишутъ: „Мѣдный пятакъ круглъ, краснаго цвѣта"...). Каково яблоко по формѣ, по цвѣту, по вкусу? Напишите, что дѣлаетъ рыбакъ, ученикъ и т. д.—ж) Письмо словъ, противоположныхъ даннымъ. Напишите, какое слово противоположно слову: другъ? (Пишутъ: „Слову другъ противоположно слово врагъ".) Напишите слова, противоположныя слѣдующимъ: продавецъ, будни, награда, вопросъ, старый, умный, толстый, широкій, мокрый, плакать, говорить, позволять, радоваться.—з) Письмо названій частей извѣстныхъ ученикамъ предметовъ. Напишите части дерева (пишутъ: „Дерево состоитъ изъ корня, ствола"...). Назовите главныя части человѣческаго тѣла. Назовите части головы. Назовите части телѣги. Назовите части яйца. Назовите части стола.—и) Письмо полными предложеніями отвѣтовъ на доступные ученикамъ вопросы. Напи-

шите, что дѣлаютъ ученики въ школѣ? Что дѣлаютъ крестьяне въ полѣ? Что приготовляетъ аптекарь? Чѣмъ занимается рыбакъ, кузнецъ? Чѣмъ мы слышимъ, видимъ, обоняемъ, различаемъ вкусъ, осязаемъ? Чѣмъ крестьяне пашутъ? Чего хочетъ голодный? Изъ чего сдѣлана грифельная доска и изъ чего классная? Письмо нѣсколько болѣе сложныхъ отвѣтовъ. Напр., сколько мѣсяцевъ въ году, сколько недѣль въ мѣсяцѣ и сколько дней въ недѣлѣ? Сколько скамеекъ и сколько учениковъ въ классѣ? Когда начинается ученіе и когда оканчивается? Сюда же относятся и такіе вопросы, на одну часть которыхъ приходится дать утвердительный отвѣтъ, а на другую—отрицательный. Не деревья ли сосна и клеверъ? Не сбруя ли шлея и колесо? и т. п.—к). Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ можетъ быть отнесено писаніе однимъ—двумя предложеніями значенія доступныхъ ученикамъ загадокъ. Ученики переписываютъ съ книги или доски предложенныя загадки и послѣ каждой загадки пишутъ значеніе ея. Переписавши съ книги, напр, загадку: „Подъ одной шляпой четыре брата стоятъ“, ученики пишутъ отъ себя: Эта загадка означаетъ столъ на четырехъ ножкахъ.—„Бѣлая скатерть весь міръ застлала“. Эта загадка означаетъ снѣгъ.—„Безъ рукъ, безъ топоренка построена избенка“. Эта загадка означаетъ гнѣздо.—„Стоитъ бычище, проклеваны бочища“. Эта загадка означаетъ домъ; „проклеваны бочища“—значитъ прорублены въ домѣ окна.—„Зимой все жретъ, а лѣтомъ спитъ; тѣло тепло, а крови нѣтъ“. Эта загадка означаетъ печку; зимой ее топятъ и она грѣетъ. „У двухъ матерей по пяти сыновей“. Эта загадка означаетъ двѣ руки и на каждой по пяти пальцевъ.—Обстоятельное объясненіе загадки, т.-е. показаніе сходныхъ чертъ или признаковъ, находящихся въ предметѣ и загадкѣ, обозначающей предметъ, требуя нѣкотораго навыка въ письмѣ, можетъ составить предметъ письменной работы для болѣе зрѣлыхъ учениковъ.—л) Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ относится письмо учениками отвѣтовъ на вопросы о данномъ предметѣ,—такъ чтобы изъ соединенія этихъ отвѣтовъ составилось небольшое описаніе предмета. Учитель ставитъ, напр., для описанія классной доски слѣдующіе вопросы: Изъ чего сдѣлана классная доска? какой она формы? цвѣта? для чего употребляется? чѣмъ на ней пишутъ? Отвѣтивши на каждый изъ этихъ вопросовъ, ученики составляютъ приблизительно такое описаніе: „Классная доска сдѣлана изъ дерева; она имѣетъ четырехугольную форму; цвѣта она чернаго; она употребляется для письма во время уроковъ; на ней пишутъ мѣломъ“. Такого рода письменныя упражненія уже примыкаютъ къ тѣмъ, о которыхъ говорится въ слѣдующей главѣ.

Несмотря на свою легкость, первоначальныя письменныя упражненія не могутъ быть удачно исполняемы учениками безъ надлежащей помощи и надлежащихъ разъясненій учителя. Послѣдній и оказываетъ такую помощь и дѣлаетъ разъясненія. Написавъ на доскѣ задачу или указавъ ее въ „Задачникѣ для письменныхъ упражненій“ (напр., Некрасова или Пуцыковича), учитель разъясняетъ ученикамъ, какъ слѣдуетъ исполнить ее. Онъ

не только спрашиваетъ ихъ о томъ, что они должны будутъ написать, но также говоритъ имъ, какъ нужно писать то или другое слово, гдѣ нужно поставить знаки препинанія и т. д. Послѣ разъясненія учителя, напр., задачи: „Назовите главныя части человѣческаго тѣла", ученики не только пишутъ названія частей тѣла, но и соединяютъ все въ цѣльную фразу, примѣрно такую: „Человѣческое тѣло состоитъ изъ слѣдующихъ главныхъ частей: головы, туловища, конечностей"; при этомъ надлежащимъ образомъ ставятъ знаки препинанія, такъ какъ учитель предварительно скажетъ имъ, что передъ перечисленіемъ названій частей тѣла слѣдуетъ поставить двоеточіе, послѣ названія каждой части—запятую и на концѣ—точку.

Б) *Письменныя упражненія, матеріаломъ для которыхъ служатъ предметы и явленія природы.*

Ознакомленіе съ предметами и явленіями природы даетъ подходящее содержаніе для письменныхъ работъ учениковъ. Ученики пишутъ то, что видятъ или видѣли и испытали, и работы ихъ въ такомъ случаѣ обыкновенно отличаются своею, такъ сказать, реальностью, жизненностью.

Конечно, не всѣ предметы и явленія природы представляютъ одинаково пригодный матеріалъ для письменныхъ работъ какъ малоразвитымъ, слабымъ ученикамъ, такъ и ученикамъ умственно сильнымъ. Гдѣ одинъ различаетъ и воспринимаетъ многое, тамъ другой подмѣчаетъ очень мало, или же, будучи подавленъ массою впечатлѣній, не можетъ вывести нужнаго для письменной работы содержанія. Изъ этого видно, что, подбирая предметы и явленія природы для письменныхъ работъ, необходимо, какъ и всегда, сообразоваться со степенью умственнаго развитія учениковъ и со степенью развитія ихъ наблюдательности.

Матеріалъ для письменныхъ работъ могутъ давать какъ такіе предметы, которые разсмотрѣны учениками въ классѣ при участіи учителя, такъ и такіе, которые не были разсмотрѣны ими въ классѣ съ учителемъ, но во всякомъ случаѣ извѣстны имъ. Кромѣ того, предлагая письменныя работы, матеріаломъ для которыхъ служатъ предметы и явленія природы, учитель или оказываетъ помощь ученикамъ предложеніемъ вопросовъ, плана, образца, или не оказываетъ такой помощи. Отсюда этого рода письменныя работы представляютъ слѣдующіе виды:

1) Писаніе *отвѣтовъ на вопросы о предметѣ, разсмотрѣнномъ на урокѣ* съ учителемъ. Такъ, послѣ разсмотрѣнія классной доски могутъ быть предложены для описанія ея хотя такіе вопросы: Кѣмъ и изъ чего сдѣлана классная доска? какого она цвѣта и какой формы? для чего она служитъ? чѣмъ на ней пишутъ? Послѣ разсмотрѣнія хлѣба могутъ быть предложены вопросы: Кто и изъ чего печетъ хлѣбъ? изъ чего дѣлаютъ тѣсто? изъ чего получается мука? кто, гдѣ и когда сѣетъ хлѣбныя зерна? Послѣ разсмотрѣнія яйца могутъ быть предложены такіе вопросы: Кто несетъ яйца? какую форму имѣетъ яйцо? какія части различаются въ яйцѣ? для

чего употребляются яйца? Послѣ разсмотрѣнія зайца могутъ быть предложены вопросы: что такое заяцъ? гдѣ живетъ? какіе у него зубы, глаза и лапки? чѣмъ питается? какую пользу имѣетъ человѣкъ отъ зайцевъ.

Вопросы о предметѣ записываются на классной доскѣ. Ученики сначала устно отвѣчаютъ на каждый изъ поставленныхъ вопросовъ, при чемъ получается устное описаніе предмета. Учитель говоритъ, какъ слѣдуетъ соединить мысли, какими знаками слѣдуетъ отдѣлить одну мысль отъ другой, какъ написать то или другое слово. Ученики пишутъ, и изъ отвѣтовъ на поставленные вопросы получается описаніе даннаго предмета.

2) Описаніе, *безъ помощи руководящихъ вопросовъ, предмета, разсмотрѣннаго съ учителемъ на урокѣ.* Послѣ разсмотрѣнія, напр., стекла, птицы, изображенія собаки, ученики устно излагаютъ о разсмотрѣнномъ предметѣ, а затѣмъ и письменно излагаютъ о немъ, при чемъ, конечно, большею частью придерживаются того порядка, въ которомъ предметъ былъ разсмотрѣнъ на урокѣ.

3) Описаніе предмета или явленія, не разсмотрѣннаго на урокѣ, *по вопросамъ, предложеннымъ учителемъ.* Для описанія, напр., чернилъ могутъ быть предложены хотя такіе вопросы: Чѣмъ пишутъ на бумагѣ? какого цвѣта обыкновенно бываютъ чернила? какихъ еще цвѣтовъ бываютъ чернила?—Для описанія часовъ можно предложить слѣдующіе вопросы: Для чего служатъ часы? какіе бываютъ часы? что показываетъ время на часахъ? сколько обыкновенно бываетъ стрѣлокъ на часахъ? чѣмъ онѣ отличаются одна отъ другой и во сколько времени каждая изъ нихъ обходитъ весь числовой кругъ?—Для описанія молока—слѣдующіе вопросы: Для чего молоко пригодно? откуда оно получается? каково оно на видъ? на вкусъ? что приготовляютъ изъ молока?

Вопросы, предлагаемые учителемъ для описанія предмета, указываютъ стороны въ предметѣ, на которыя ученики могутъ обратить вниманіе при составленіи описанія, и вмѣстѣ съ тѣмъ обозначаютъ планъ, по которому они могутъ изложить замѣченные признаки предмета. Само собою разумѣется, что какъ указаніе сторонъ предмета, такъ и обозначеніе плана можетъ быть намѣчено и не въ формѣ вопросовъ, а въ формѣ обыкновеннаго плана или оглавленія. Такъ, напр., для описанія весны можетъ быть намѣчено такое оглавленіе: Весенніе мѣсяцы. Ожиданіе весны, какъ лучшей поры года. Свѣтъ и теплота весною; день и ночь. Таяніе снѣга: разливъ рѣкъ. Перемѣны въ мірѣ растеній: почки, листья на деревьяхъ; трàвы и цвѣты на лугахъ. Жизнь насѣкомыхъ зимою и весною. Прилетъ птицъ; дѣятельность ихъ весною. Перемѣны въ жизни и занятіяхъ людей.

4) Описаніе предметовъ, не разсмотрѣнныхъ на урокѣ, *при помощи общаго плана*, пригоднаго для описанія многихъ однородныхъ предметовъ. Для описанія животнаго можетъ служить, напр., хотя такой планъ: 1) Наружный видъ животнаго (величина, форма, цвѣтъ). 2) Гдѣ живетъ. 3) Чѣмъ питается. 4) Характеристическая особенность животнаго (свойство). 5) Какую пользу или вредъ приноситъ человѣку.—Для описанія растеній можетъ быть

такой планъ: 1) Названіе растенія: 2) Части растенія (корень, стволъ, вѣтви, листья, цвѣты и плоды). 3) Гдѣ и какъ растетъ. 4) Какую пользу или вредъ приноситъ человѣку.—Для описанія минераловъ или металловъ можетъ служить слѣдующій планъ: 1) Названіе минерала или металла. 2) Каковъ онъ на видъ. 3) Каковъ на ощупь. 4) Каковъ на слухъ (звонъ). 5) Гдѣ и какъ добывается. 6) Для чего употребляется.—Для описанія такого или иного занятія человѣка можетъ быть такой планъ: 1) Названіе занятія и названіе человѣка по его занятію. 2) Орудіе и матеріалъ для производства. 3) Самое производство. 4) Предметы, получаемые отъ производства.—Для описанія искусственныхъ предметовъ можетъ служить планъ: 1) Описаніе наружнаго вида. 2) Изъ чего сдѣланъ предметъ. 3) Кѣмъ онъ сдѣланъ и какъ его употреблять въ дѣло.

Подобные планы вырабатываются сами собою въ умѣ учениковъ, какъ результатъ, съ одной стороны, бесѣды ихъ съ учителемъ о предметахъ, а съ другой—веденія на урокахъ объяснительнаго чтенія статей.

Планы письменныхъ упражненій, вырабатываемые на урокахъ, отнюдь не должны стѣснять самодѣятельности учениковъ. Напротивъ, они должны облегчать работу ихъ и наводить ихъ на мысли.

5) Описаніе предмета, животнаго или какого-нибудь явленія, не разсмотрѣннаго на урокѣ, *по образцу, указанному учителемъ*. Учитель прочитываетъ съ учениками описаніе какого-нибудь предмета и предлагаетъ имъ составить описаніе другого предмета по прочитанному образцу. Такъ, напр., по образцу описанія въ книгѣ зайца предлагаетъ ученикамъ описать бѣлку. По образцу прочитаннаго въ книгѣ описанія города предлагаетъ ученикамъ описать городъ, въ которомъ они живутъ. По образцу описанія въ книгѣ рѣки—описать свою рѣку. По образцу: „На полѣ лѣтомъ“ („Родн. Сл.“) написать: на лугу лѣтомъ или въ лѣсу лѣтомъ. Послѣ чтенія съ учениками статьи „Зима“, въ которой сказано, что дѣлаютъ люди, звѣри и птицы зимой, предлагаетъ съ тѣхъ же сторонъ описать весну.

6) Описаніе предмета или явленія природы *безъ помощи вопросовъ, плана или образца*, предложенныхъ учителемъ для руководства. Описать, напр., видѣнную бурю, описать полевыя крестьянскія работы, описать вскрытіе рѣки, описать совершенную экскурсію, описать видѣннаго въ звѣринцѣ слона, по собственному плану.

Этотъ видъ письменныхъ упражненій, представляя наиболѣе самодѣятельности для учениковъ, является особенно производительнымъ для душевнаго развитія ихъ и пріученія ихъ къ письменному изложенію *своихъ* мыслей. Но, предлагая подобнаго вида работу, не нужно забывать, что ученики въ такомъ только случаѣ исполнятъ ее удовлетворительно, если они рядомъ предшествовавшихъ письменныхъ упражненій достаточно подготовлены къ исполненію ея. Кромѣ того, очень важно, чтобы предметы или явленія, предлагаемые ученикамъ для описанія, были хорошо имъ извѣстны или могли быть ими разсматриваемы во время исполненія работы.

7) *Сравненіе* предметовъ или явленій природы составляетъ также очень производительный видъ письменныхъ упражненій. Сравнивая предложенные для письменной работы предметы или явленія, ученики внимательно вникаютъ въ нихъ, напряженно мыслятъ и тѣмъ совершенствуются въ своемъ душевномъ развитіи. Сравненіе, какъ письменное упражненіе, имѣетъ нѣсколько ступеней, въ зависимости отъ предметовъ, предложенныхъ для сравненія, отъ сторонъ, по которымъ предложено сравнить предметы, и, наконецъ, отъ той помощи, которую оказываетъ учитель ученикамъ. Начиная съ сравненія, напр., воды съ молокомъ, по указаннымъ учителемъ сторонамъ (откуда получается, сравненіе по цвѣту, по вкусу),—кошки съ собакой,—огорода съ садомъ,—озера съ рѣкой,—села съ городомъ,—до сравненія образованнаго человѣка съ дикаремъ, или сравненія двухъ странъ, при чемъ учитель не оказываетъ никакой помощи, можно насчитать нѣсколько ступеней.

Предлагая для письменной работы сравнить данные предметы или явленія, учитель, въ зависимости отъ подготовки учениковъ, можетъ тоже или предлагать вопросы, указывающіе, съ какихъ сторонъ слѣдуетъ сравнить данные предметы или явленія, или показать образцы для подражанія при сравненіи, или же, наконецъ, можетъ предоставлять учениковъ, при исполненіи работы, ихъ полной самодѣятельности.

8) Не только предметы и явленія природы, но и рисунки или картины представляютъ матеріалъ для письменныхъ работъ учениковъ. Разсматривая предложенную картину, ученики пишутъ то, что въ ней видятъ и что могутъ написать по своей подготовкѣ. На первой ступени обученія ученики могутъ писать въ порядкѣ названія предметовъ, изображенныхъ на картинѣ. Затѣмъ, на слѣдующей ступени, они могутъ исполнять и болѣе трудную работу—называть изображенные на картинѣ предметы, съ обозначеніемъ качествъ и дѣйствія ихъ. Далѣе, они уже болѣе обстоятельно описываютъ картину, указывая связь и отношеніе изображенныхъ на ней предметовъ. Наконецъ, на высшей ступени обученія, ученики излагаютъ мысль картины, съ указаніемъ способа ея выраженія.

Собственно, каждая картина можетъ быть предметомъ письменной работы для учениковъ, если только она достойна того по своему содержанію и выполненію. Въ школѣ могутъ служить для письменныхъ работъ учениковъ картины, помѣщенныя въ книгѣ для чтенія, а также картины Семенова, Коренева, Тростникова („Раскрашенныя картины“), Гирта („Времена года“), Мейнгольда („Ремесла и занятія“).

B) Письменныя упражненія, связанныя съ читаемыми и изучаемыми учениками словесными произведеніями.

Письменная, какъ и устная, рѣчь развивается, какъ было уже сказано, не только путемъ упражненія, но и путемъ *подражанія*. Лучшими образцами для подражанія являются словесныя произведенія. Связывая свои письменныя упражненія съ читаемыми и изучаемыми словесными произве-

деніями, ученики незамѣтно переносятъ достоинства послѣднихъ въ свои письменныя упражненія. Письменная рѣчь ихъ становится богаче словами и оборотами, группировка признаковъ описываемыхъ предметовъ и расположеніе мыслей болѣе удачными и самое содержаніе письменныхъ работъ болѣе серьезнымъ.

Кромѣ того, связывая свои письменныя упражненія съ словесными произведеніями, ученики вдумчивѣе вчитываются въ послѣднія, что въ свою очередь оказываетъ благотворное вліяніе на ихъ душевное развитіе и на развитіе ихъ рѣчи.

Отъ учителя зависитъ такъ руководить письменными упражненіями, связанными съ словесными произведеніями, чтобы ученики, заимствуя отъ этихъ произведеній слова и обороты и вообще достоинства литературнаго изложенія, проявляли вмѣстѣ съ тѣмъ въ должной мѣрѣ самодѣятельность.

Письменныя упражненія, связанныя съ литературными произведеніями, бываютъ различной трудности, начиная отъ такихъ, которыя посильны для учениковъ, только что начинающихъ учиться письменному изложенію своихъ мыслей, до такихъ, которыя посильны лишь для учениковъ развитыхъ, достаточно упражнявшихся въ письменномъ изложеніи мыслей.

Большая или меньшая трудность или легкость этого рода письменныхъ упражненій зависитъ и отъ трудности произведенія, съ которымъ связано письменное упражненіе, и отъ характера задачи или темы, предложенной для письменной работы, и отъ той помощи, которую оказываетъ учитель для исполненія учениками письменнаго упражненія.

И всѣ эти условія необходимо имѣть въ виду при веденіи письменныхъ упражненій, связанныхъ съ словесными произведеніями. Только при надлежащей послѣдовательности и посильности, письменныя упражненія, связанныя съ словесными произведеніями, могутъ быть удовлетворительно исполняемы учениками и оказывать благотворное вліяніе на развитіе рѣчи и мышленія ихъ.

Можно намѣтить слѣдующіе виды письменныхъ упражненій, связанныхъ съ чтеніемъ словесныхъ упражненій:

1) Писаніе отвѣта на вопросъ, требующій воспроизведенія части прочитанной статьи. Такъ, напр., послѣ чтенія статьи: „Одежда“ („Р. Сл.“) отвѣтить на вопросъ: Какая одежда дѣлается изъ сукна?—Послѣ чтенія статьи: „Какъ строятъ дома“ („Р. Сл.“) отвѣтить на вопросъ: Кто и какъ строитъ деревянные дома?—По прочтеніи статьи: „Примѣты осени“ („Р. Сл.“)—отвѣтить на вопросъ: По какимъ примѣтамъ узнается осень?—По прочтеніи басни „Волкъ и Котъ“ отвѣтить на вопросъ: Кому и какое зло причинилъ волкъ?

2) Писаніе отвѣтовъ на рядъ вопросовъ, вызывающихъ воспроизведеніе прочитанной статьи. Такъ, напр., послѣ чтенія басни „Лягушка и Волъ“. могутъ быть поставлены вопросы: Гдѣ лягушка увидѣла вола? чего ей захотѣлось? что она стала дѣлать? достигла ли она того, чего желала?—Послѣ чтенія стихотворенія „Вурдалакъ“ могутъ быть поставлены вопросы: Каковъ былъ Ваня? гдѣ онъ проходилъ и что съ нимъ случилось? кѣмъ онъ былъ напуганъ?

Содержаніе предлагаемой письменной работы учитель можетъ обозначить и не въ формѣ вопросовъ, а въ формѣ программы. Такъ, послѣ чтенія басни „Двѣ собаки“ можетъ быть предложена для письменной работы учениковъ такая программа: Встрѣча собакъ. Разговоръ про житье-бытье. Жизнь Жужутки. Жизнь Барбоса. Заслуги Жужу и заслуги Барбоса.

Послѣ объясненія произведенія, учитель пишетъ на доскѣ программу или вопросы, вызывающіе воспроизведеніе его. Ученики, придерживаясь вопросовъ или программы, сначала устно, а затѣмъ и письменно излагаютъ содержаніе произведенія.

Вопросы постепенно обобщаются и, наконецъ, можетъ быть предложенъ только одинъ общій вопросъ, отвѣтъ на который и составляетъ письменную работу, воспроизводящую содержаніе прочитаннаго произведенія. Такъ, послѣ чтенія статьи „Булочникъ“ можетъ быть предложенъ такой общій вопросъ: Какъ и изъ чего дѣлаютъ булки? Послѣ чтенія статьи „Сѣнокосъ“ можетъ быть поставленъ такой общій вопросъ: Кто, чѣмъ и какъ убираетъ сѣно? Послѣ чтенія басни „Лебедь, Щука и Ракъ“, можетъ быть поставленъ вопросъ: Отчего возу не было ходу? Послѣ чтенія стихотворенія „Подражаніе псалму XIV“—Языкова можетъ быть поставленъ вопросъ: Кто достоинъ приблизиться къ Господу?

3) Изложеніе содержанія прочитанной статьи безъ помощи вопросовъ или плана учителя. Прочитана, напр., статья: „Тише ѣдешь, дальше будешь“, или „Скворецъ“, или же другая какая-либо статья—и учитель предлагаетъ письменно изложить содержаніе ея. Письменному изложенію предшествуетъ опять-таки устное изложеніе содержанія статьи, при чемъ учитель дѣлаетъ указанія, предупреждающія орѳографическія и стилистическія ошибки.

4) Изложеніе содержанія прочитаннаго произведенія по измѣненному плану. Для того, чтобы ученики, при изложеніи содержанія произведенія, измѣнили планъ, учитель, въ зависимости отъ развитія ихъ, или вырабатываетъ съ ними новый планъ для изложенія, или предлагаетъ имъ рядъ вопросовъ, ставящихъ ихъ въ необходимость изложить содержаніе произведенія по иному плану, или же, наконецъ, предлагаетъ имъ одинъ такой вопросъ, который указывалъ бы какъ на содержаніе письменной работы, такъ и планъ, по которому оно должно быть изложено. Для изложенія содержанія стихотворенія „Вѣтка Палестины“ Лермонтова можетъ быть предложенъ хотя слѣдующій планъ: 1) Обстановка. 2) Предположеніе: а) о мѣстности, гдѣ росла пальма, б) кѣмъ и какъ занесена вѣтка.—Для изложенія содержанія стихотворенія „Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ“ можетъ быть предложенъ такой планъ: 1) Олегъ съ дружиной пируетъ. 2) Во время пира вспоминаетъ: а) о походѣ на хазаръ, б) о встрѣчѣ съ кудесникомъ и о разговорѣ съ нимъ, в) объ оставленномъ конѣ. 3) Желаніе князя посмотрѣть на кости любимаго коня. 4) Смерть Олега и тризна по немъ.

5) Изложеніе содержанія произведенія, съ измѣненіемъ формы его, напр., разговорной въ излагающую. Содержаніе, напр., басенъ: „Демьянова уха“, „Волкъ и Ягненокъ“, „Волкъ и Котъ“, „Два мужика“, „Кукушка

и Пѣтухъ", или стихотвореній: „Мать и дѣти", „Бѣсы", или же доступныхъ драматическихъ отрывковъ,—изложить въ излагающей (монологической) формѣ. При передачѣ содержанія произведенія можетъ быть также замѣна лица. Такъ, напр, произведеніе, въ которомъ авторъ говоритъ отъ своего лица, ученикъ въ своемъ изложеніи замѣняетъ третьимъ лицомъ, начиная изложеніе приблизительно такъ: „Авторъ произведенія разсказываетъ"...

6) Распространенное изложеніе содержанія произведенія, заключающее въ себѣ не только то, что содержится въ произведеніи, но также и подходящія поясненія, сдѣланныя при объяснительномъ чтеніи. Напр., излагая содержаніе стихотворенія „Бѣсы" Пушкина, ученики выясняютъ, какія естественныя явленія въ природѣ ямщикъ принялъ за продѣлки бѣсовъ. Излагая содержаніе стихотворенія „Утопленникъ" Пушкина, ученики выясняютъ, что побудило рыбака оттолкнуть мертвое тѣло обратно въ воду и подъ вліяніемъ какихъ условій ему привидѣлся въ бурную ночь мертвецъ и т. д.

7) Краткое изложеніе содержанія произведенія, при чемъ передаются только главныя его части и основная мысль и отбрасывается все второстепенное, служащее къ украшенію или развитію основной мысли. Такъ, напр., излагая кратко содержаніе стихотворенія „Власъ" Некрасова, ученики пропускаютъ то, что относится къ описанію внѣшняго вида Власа, пропускаютъ подробное перечисленіе мѣстъ, гдѣ онъ побывалъ. Излагая кратко содержаніе басни „Оселъ и Соловей", ученики пропускаютъ подробности въ описаніи пѣнія соловья, въ описаніи позы, которую принялъ оселъ, когда высказывалъ свое сужденіе о пѣніи соловья и т. п.

8) Рѣшеніе вопроса или разъясненіе данной мысли, на основаніи статьи или стихотворенія. Такъ, напр., по прочтеніи статьи „Споръ животныхъ" ученики могутъ отвѣтить на вопросъ: Какую пользу приносятъ человѣку лошадь, корова, собака?—Послѣ чтенія стихотворенія „Овсяный кисель" Жуковскаго ученики излагаютъ исторію овсянаго зернышка.—По прочтеніи статьи: „Какъ ѣздятъ по землѣ" излагаютъ, какіе бываютъ пути сообщенія и въ чемъ польза ихъ... Послѣ чтенія стихотворенія „Что ты спишь, мужичокъ" развиваютъ мысль: „Лѣнь портитъ, а трудъ кормитъ".—Послѣ объясненія басни „Слѣпой и Разслабленный" развиваютъ мысль: „Взаимная помощь облегчаетъ участь каждаго".—Послѣ объясненія стихотворенія „Мщеніе", или „Епископъ Гаттонъ", или „Ивиковы журавли", ученики развиваютъ мысль: „Преступникъ находитъ себѣ наказаніе".

9) Рѣшеніе вопроса на основаніи двухъ-трехъ сходныхъ по основной мысли произведеній, или разъясненіе мысли, положенной въ основаніе такихъ произведеній. Напр., „Не за свое дѣло не берись"—разъяснить по баснямъ: „Квартетъ", „Щука и Котъ" и „Скворецъ". По баснямъ: „Лягушка и Волъ" и „Вороненокъ"—развить мысль; „Много желать—добра не видать". По баснямъ: „Оселъ и Соловей" и „Пѣтухъ и жемчужное зерно"—развить мысль: „Не суди о томъ, чего не понимаешь". По баснямъ: „Мартышка и Очки" и „Пѣтухъ и жемчужное зерно"—развить мысль: „Невѣжда находитъ безполезными тѣ вещи, которыми не умѣетъ пользоваться".

10) Выдѣленіе изъ одного или нѣсколькихъ произведеній чертъ, служащихъ къ изображенію даннаго предмета, и составленіе по этимъ чертамъ описанія предмета. Такъ, по стихотворенію „Три пальмы“ Лермонтова описать оазисъ въ пустынѣ. По стихотворенію „Бѣсы“ Пушкина—описать картину зимняго бурана. По стихотворенію „Воскресное утро въ деревнѣ“ Жуковскаго—описать картину ночи въ деревнѣ. По отрывку: „Пріѣздъ Чичикова къ Плюшкину“, изъ „Мертвыхъ душъ“ Гоголя—описать комнату Плюшкина. По произведеніямъ: „Волшебница зима“, „Что сдѣлала зима“ и „Проказы старухи зимы“—описать зиму. По стихотворенію „Кавказъ“ Пушкина и соотвѣтственному отрывку изъ „Кавказскаго плѣнника“ его же—описать Кавказъ. По статьямъ „Лѣсъ“ и „Чернолѣсье“ Аксакова и стихотворенію „Лѣсъ“ Кольцова—описать лѣсъ. По произведенію „Цыгане“ Пушкина—описать бытъ и жизнь цыганъ. По повѣсти „Старосвѣтскіе помѣщики“—описать бытъ и жизнь старосвѣтскихъ помѣщиковъ и т. п.

11) Составленіе, на основаніи одного или нѣсколькихъ произведеній, характеристики лицъ или животныхъ. Такъ, на основаніи стихотворенія „Споръ“ Лермонтова—составить характеристику восточныхъ народовъ. По баснѣ „Оселъ и Соловей“—составить характеристику осла и соловья. По баснѣ „Госпожа и двѣ служанки“—составить характеристику госпожи. По баснѣ „Свинья подъ дубомъ“—охарактеризовать свинью. По баснѣ „Стрекоза и Муравей“—отвѣтить на вопросъ: Какою изображена въ баснѣ стрекоза и какимъ изображенъ муравей? Изъ басни „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“—выдѣлить черты, характеризующія пѣтуха, кота и неопытнаго мышонка. По отрывку „Максимъ Максимычъ“ изъ „Героя нашего времени“—охарактеризовать Максима Максимыча и т. п.

12) Сравненіе произведеній составляетъ очень производительное письменное упражненіе для учениковъ. Произведенія могутъ быть сравниваемы съ различныхъ сторонъ: со стороны содержанія, со стороны основной мысли и выраженія ея, со стороны слога и языка, со стороны плана и т. п. Предлагая для письменной работы учениковъ сравненіе данныхъ произведеній, учитель всякій разъ соображаетъ, съ какихъ сторонъ эти произведенія могутъ быть сравниваемы учениками, и съ этихъ сторонъ предлагаетъ сравнить ихъ. Сравненіе произведеній обыкновенно требуетъ значительнаго напряженія умственныхъ силъ учениковъ, и работа эта можетъ быть выполнена учениками лишь при помощи учителя. Послѣдній, выяснивши содержаніе произведеній, взятыхъ для сравненія, указываетъ ученикамъ стороны, съ которыхъ произведенія эти могутъ быть сравниваемы, и путемъ соотвѣтственной бесѣды подводитъ ихъ къ сознанію сходства и отличія взятыхъ произведеній. Послѣ объясненія стихотворенія „Шоссе и проселочная дорога“ можетъ быть поставленъ для письменной работы вопросъ: Чѣмъ отличается шоссе отъ проселочной дороги? Послѣ объясненія стихотворенія „Лѣсъ“ Кольцова ученики сравниваютъ видъ лѣса лѣтомъ съ видомъ его позднею осенью. Послѣ разъясненія стихотворенія „Поэтъ“ Пушкина – ученики сравниваютъ первую часть этого стихотворенія со второю и проводятъ сравни-

тельную параллель въ состояніи поэта въ минуту вдохновенія и до времени наступленія его. Послѣ чтенія басенъ „Листы и Корни“ и „Часовая стрѣлка“ можно предложить тему: Показать, какъ одна и та же мысль выражена въ одной и другой баснѣ. Такую же тему можно предложить послѣ чтенія басенъ: „Двѣ собаки“ Крылова и „Два кота“ Измайлова, или басенъ „Свинья подъ дубомъ“ и „Крестьянинъ и Работникъ“ Крылова. Можетъ быть предложено ученикамъ изложить сходство и отличіе стихотворенія „Молитва“ Пушкина и „Великопостной молитвы“ Св. Ефрема Сирина.

Не только сравненіе произведеній, но также и сравненіе описанія предмета съ дѣйствительнымъ предметомъ или явленіемъ, извѣстнымъ ученикамъ, можетъ послужить темой для письменной работы учениковъ. Такъ, напр., ученики сравниваютъ торжественный актъ въ школѣ, описанный въ прочтенной статьѣ, съ актомъ, видѣннымъ учениками въ своей школѣ. Сравниваютъ городъ, описанный въ книгѣ, съ городомъ, въ которомъ они сами живутъ. Сравниваютъ садъ, изображенный въ статьѣ, съ извѣстнымъ имъ садомъ и т. п.

13) Къ письменнымъ упражненіямъ, связаннымъ съ читаемыми учениками произведеніями, можно отнести также писаніе ими плановъ этихъ произведеній. Ученики прочитали статью, басню или стихотвореніе, замѣтили въ прочитанномъ расположеніе главныхъ и второстепенныхъ частей и пишутъ планъ.

Писаніе плановъ пріучаетъ учениковъ планировать свои мысли, что̀ весьма важно для письменнаго изложенія ихъ.

Съ писаніемъ плановъ находится въ связи писаніе оглавленій содержанія произведеній.

Планъ отличается отъ оглавленія содержанія тѣмъ, что въ первомъ обозначаются главныя и второстепенныя части произведенія и отношеніе послѣднихъ къ первымъ; во второмъ же въ порядкѣ обозначается лишь содержаніе произведенія. Составленіе оглавленія содержанія произведеній обыкновенно предшествуетъ составленію плановъ и подготовляетъ учениковъ къ составленію послѣднихъ. Вотъ, для примѣра, оглавленіе и планъ басни „Обезьяна“—Крылова:

Оглавленіе: Крестьянинъ трудился. Трудился усердно. Слышалъ отъ всѣхъ похвалу. Мартышка завидуетъ. Жаждетъ похвалъ. Принялась трудиться надъ чурбаномъ. Какъ она трудилась. Похвалъ себѣ не слышитъ. Причина этому.

Планъ: I. Трудъ крестьянина: а) когда и надъ чѣмъ трудился; б) какъ трудился; в) отношеніе къ нему прохожихъ.

II. Трудъ мартышки: а) побужденіе къ труду; б) надъ чѣмъ и какъ трудилась; в) отношеніе прохожихъ къ ней.

III. Заключеніе.

Писаніе оглавленій и плановъ произведеній ведется, обыкновенно, на всѣхъ ступеняхъ обученія, такъ какъ оно, въ зависимости отъ характера и содержанія произведеній, представляетъ различныя степени трудности [1]).

---

[1]) Въ книгѣ: «Объяснительное чтеніе стихотвореній и басенъ» (стр. 191+65), составленной нами, объясненіе почти каждаго произведенія оканчивается указаніемъ темы, которая можетъ быть извлечена изъ объясненнаго произведенія.

Г) Самостоятельныя письменныя упражненія.

Самостоятельными письменными упражненіями называются такія, для исполненія которыхъ ученики пользуются знаніями, вынесенными изъ изученія учебныхъ предметовъ или пріобрѣтенными изъ жизненнаго опыта, наблюденій надъ дѣйствительностью и самонаблюденія. Память выдаетъ нужныя представленія, понятія, мысли; воображеніе съ мышленіемъ перерабатываютъ и комбинируютъ ихъ,—и такимъ образомъ получается содержаніе для письменной работы.

Слѣдуетъ замѣтить, что самостоятельныя письменныя упражненія требуютъ отъ учениковъ, при одинаковыхъ другихъ условіяхъ, относительно болѣе напряженной умственной дѣятельности, чѣмъ разсмотрѣнные выше виды стилистическихъ письменныхъ упражненій, такъ какъ для исполненія ихъ приходится заботиться не только объ изложеніи, но также и о подборѣ для нихъ подходящаго содержанія.

Само собою разумѣется, что и при самостоятельныхъ письменныхъ упражненіяхъ учитель не менѣе, чѣмъ при упражненіяхъ другого рода, оказываетъ помощь ученикамъ. Сообразно характеру темы и степени развитія учениковъ, учитель или наводитъ ихъ на уясненіе содержанія, которое должно войти въ письменную работу, или вырабатываетъ съ ними планъ, по которому они должны будутъ исполнить ее, или показываетъ имъ образецъ письменной работы, или же только въ нѣсколькихъ словахъ поясняетъ, что требуется предложенной темой.

Такимъ образомъ названіе „самостоятельныя письменныя упражненія“ обозначаетъ не то, что ученики не пользуются руководительствомъ и помощью учителя, а лишь то, что эти упражненія не связаны ни съ разученными на урокѣ словесными произведеніями, ни съ разсмотрѣнными на урокѣ же предметами. Для полной самостоятельности въ письменныхъ работахъ настанетъ время, когда ученики настолько умственно разовьются, что въ состояніи будутъ справляться съ тою или другою темой и безъ помощи учителя или другого лица.

Самостоятельныя письменныя упражненія, въ зависимости отъ ихъ характера и предмета, являются въ многоразличныхъ видахъ. Вотъ нѣкоторые изъ нихъ:

1. Подборъ и изложеніе случая, подходящаго къ пословицѣ или баснѣ. Такъ, напр., ученики придумываютъ и излагаютъ случаи, которые оправдывали бы пословицы: „Куй желѣзо, пока горячо“, „Не плюй въ колодецъ—придется воды напиться“ и др. Послѣ чтенія басни „Лебедь, Щука и Ракъ“ ученики придумываютъ и излагаютъ случай неудавшагося дѣла вслѣдствіе того, что взявшіеся за него не помогали, а только мѣшали другъ другу. Послѣ чтенія басни „Волкъ и Котъ“ ученики придумываютъ и излагаютъ случаи дурныхъ послѣдствій для человѣка, дѣлавшаго другимъ только зло.

2. Объясненіе значенія или смысла изреченія или пословицы. Ученики полнѣе развиваютъ мысль, выраженную сжато въ изреченіи или пословицѣ,—

поясняютъ эту мысль примѣрами, взятыми изъ жизни современной или минувшей. Такъ, они раскрываютъ смыслъ изреченія: „И дымъ отечества намъ сладокъ и пріятенъ“; „Хорошее знакомство въ прибыль намъ“; „Что тебѣ не любо, не дѣлай и другому“; „Что посѣялъ, то и жни“; „Души низкія все любятъ унижать“, или смыслъ пословицъ: „Какъ аукнешь, такъ и откликнутся“; „Терпѣніе и трудъ все перетрутъ“; „Трудъ кормитъ, а лѣнь портитъ“, „Не все то золото, что блеститъ“.

3. Доказательство вѣрности изреченія или пословицы, предложенной для письменной работы. Такъ, напр., ученики доказываютъ вѣрность изреченій „Хорошія книги—друзья наши“ (почему?); „Знаніе—лучшее богатство“ (почему?); „Достоинство человѣка измѣряется ни богатствомъ, ни знатностью, ни заслугами предковъ, а его личными хорошими качествами“ (почему?); „Воспоминаніе украшаетъ предметы“ (отчего?), или вѣрность пословицъ: „За грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ“ (почему?); „Умъ хорошо, а два лучше“ (почему?).

4. Объясненіе какого-нибудь явленія, показаніе причинъ этого явленія, показаніе пользы или вреда предмета или явленія. Такъ, напр., ученики пишутъ на темы: Значеніе рѣкъ и вообще воды; Значеніе лѣса; Какую пользу приноситъ желѣзо? и т. п.

5. Изложеніе рѣшенія такого или иного вопроса и приведеніе доказательствъ или основаній принятаго рѣшенія его. Такъ, напр., ученики письменно отвѣчаютъ на вопросы: Вліяютъ ли горы на характеръ и образъ жизни народа? Приноситъ ли пользу изученіе исторіи? Вліяетъ ли на человѣка примѣръ окружающихъ? Вліяютъ ли на жизнь человѣка пріобрѣтенныя имъ привычки? Вліяетъ ли море или океанъ на характеръ и образъ жизни обитателей приморскихъ странъ?

6. Къ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ можетъ быть также отнесено объясненіе, чѣмъ одно синонимическое слово отличается отъ другого, съ приведеніемъ примѣровъ правильнаго употребленія ихъ. Такъ, напр., ученики объясняютъ синонимы: глушь и пустыня; путь и дорога; тихій, кроткій, смирный; спать и отдыхать; равнодушіе и хладнокровіе; убѣждать и увѣрять и т. п.

Объясненіе синонимовъ, показывая ученикамъ, что каждое синонимическое слово имѣетъ свое особое значеніе, свой особый смыслъ, пріучаетъ ихъ осторожнѣе относиться къ употребляемымъ ими словамъ, пріучаетъ ихъ къ точности выраженія.

Ученики могутъ также въ письменной работѣ выяснять значеніе словъ, выражающихъ противоположныя понятія, какъ, напр., смѣлость и трусость, смѣхъ и плачъ, трудолюбіе и лѣнь и т. п. Объясненіе противоположныхъ понятій ведетъ къ уясненію этихъ понятій въ сознаніи учениковъ.

7. Ученики иногда исполняютъ свои письменныя работы въ формѣ письма. Письмо является такою формой изложенія мыслей, къ которой приходится прибѣгать каждому. Каждому приходится писать и посылать письма. И учитель обязанъ познакомить учениковъ съ формой письма, обязанъ

показать имъ, какъ пишется обращеніе въ началѣ письма, какъ дѣлается подпись въ концѣ его. Тонъ письма обусловливается отношеніемъ пишущаго къ тому лицу, которому оно предназначено, и содержаніемъ письма; тонъ, напр., письма сына къ отцу или друга къ другу отличается отъ тона письма лица подчиненнаго къ лицу начальствующему; тонъ дѣлового письма отличается отъ тона письма не носящаго серьезнаго характера. Учитель на примѣрахъ ознакамливаетъ учениковъ съ различнымъ тономъ письма, въ зависимости отъ содержанія его и отъ отношенія пишущаго къ тому, кому письмо предназначено.

Предлагая ученикамъ исполнить письменную работу въ формѣ письма, учитель указываетъ и содержаніе, которое должно войти въ письмо. Такъ, напр., ученики въ письмѣ извѣщаютъ отца, друга, брата о вступительныхъ экзаменахъ, о бывшемъ въ школѣ праздникѣ, о посѣщеніи школы высокопоставленнымъ лицомъ, о какомъ-либо событіи въ школѣ или городѣ.

Письменныя работы, относящіяся къ одному и тому же роду или виду, могутъ быть, какъ видно уже изъ изложеннаго выше, и трудными, посильными только для учениковъ, обладающихъ значительнымъ умственнымъ развитіемъ, и легкими, доступными даже ученикамъ младшаго возраста. Такъ, напр., *изложеніе содержанія* глубокаго и сложнаго драматическаго отрывка или глубокаго по мысли и чувству лирическаго произведенія можетъ быть посильнымъ только умственно зрѣлымъ ученикамъ; изложеніе же содержанія легкой статейки можетъ быть доступно и ученикамъ младшаго возраста. *Описаніе* даннаго предмета можетъ быть и трудной, и легкой работой, смотря по тому, съ какихъ сторонъ требуется описать предметъ и въ какой мѣрѣ оказывается помощь учителя. Опредѣлить, какія письменныя упражненія соотвѣтствуютъ развитію данныхъ учениковъ, количеству и качеству ихъ знаній, и угадать, въ какой мѣрѣ нужна имъ помощь,— дѣло педагогическаго такта и знанія учителя.

Въ такомъ важномъ дѣлѣ, какъ упражненіе учениковъ въ письменномъ изложеніи мыслей, учителю необходимо внимательно относиться какъ къ подбору подходящихъ темъ или задачъ, такъ и къ надлежащей проработкѣ ихъ съ учениками. Посредствомъ такой проработки учитель выясняетъ ученикамъ, *какъ* обдумывать тему или задачу, *какъ* подбирать матеріалъ для письменной работы, *какъ* группировать и располагать его при изложеніи и, наконецъ, *какъ* написанную вчернѣ письменную работу очищать отъ логическихъ и стилистическихъ ошибокъ.

Классныя и домашнія письменныя упражненія.

Письменныя упражненія могутъ быть исполняемы учениками или въ классѣ, на урокѣ, въ присутствіи учителя, или дома, внѣ наблюденія со стороны учителя. Отсюда письменныя упражненія раздѣляются на *классныя* и *домашнія*.

На низшей ступени обученія (въ начальной школѣ и младшихъ классахъ средней школы) примѣняются преимущественно классныя письменныя

упражненія. На этой ступени очень важно предупреждать ошибки, что можетъ быть дѣлаемо лишь при исполненіи письменныхъ работъ въ классѣ, въ присутствіи учителя. Затѣмъ, при исполненіи ученикомъ письменной работы нерѣдко является надобность въ оказаніи ему необходимой помощи, безъ которой онъ не въ состояніи продолжать свою работу. Такую помощь и оказываетъ ему учитель. Иногда одно слово или самое краткое замѣчаніе по возникшему недоразумѣнію освѣщаетъ путь къ дальнѣйшей работѣ— и ученикъ продолжаетъ работать. Самое присутствіе учителя въ классѣ побуждаетъ учениковъ къ дѣятельности и сосредоточиваетъ вниманіе ихъ на исполняемой ими письменной работѣ. Далѣе, въ классѣ ученики исполняютъ свою работу при такой обстановкѣ, которая приспособлена къ учебнымъ занятіямъ, чего они большею частью не имѣютъ дома, гдѣ, помимо неудобства въ помѣщеніи при исполненіи работы, ученики нерѣдко отвлекаются отъ работы обыденными явленіями домашней жизни. Наконецъ, что особенно важно, совмѣстная работа учениковъ класса подбодряетъ каждаго изъ нихъ, сосредоточиваетъ его силы и энергію на предметѣ занятій, и онъ работаетъ успѣшнѣе. Опытъ показалъ, что многія работы успѣшнѣе исполняются учениками въ классѣ, чѣмъ дома [1]).

Но, отдавая преимущество на низшей ступени обученія класснымъ письменнымъ работамъ, нельзя не сказать, что на этой же ступени обученія могутъ быть предлагаемы ученикамъ и домашнія письменныя работы, но лишь такія, исполненіе которыхъ не можетъ затруднить учениковъ и повлечь за собою образованіе привычки къ неправильному письму. Для исполненія дома обыкновенно предлагается ученикамъ начисто переписать исполненную въ классѣ и исправленную письменную работу. Можетъ быть предлагаема имъ на домъ и такая работа, которая ведетъ къ образованію необходимаго учебнаго навыка.

На средней и высшей ступеняхъ обученія (соотвѣтствующихъ среднимъ и старшимъ классамъ средней школы) съ пользой могутъ быть ведены и классныя и домашнія письменныя работы, въ зависимости отъ характера ихъ.

Что касается въ частности такихъ работъ, которыя требуютъ самостоятельной обдуманности, углубленія въ предметъ, дѣятельности воображенія, то исполненію ихъ болѣе благопріятствуетъ уединенность, чѣмъ массовое исполненіе работы. Не напрасно Пушкинскій „Поэтъ“, почувствовавши

[1]) «Общество людей, соединившихся для какой-либо дѣятельности, представляетъ не только сумму отдѣльныхъ силъ, вошедшихъ въ составъ этого общества, но нѣчто большее и высшее; подъ вліяніемъ совмѣстной дѣятельности не только возрастаетъ общая энергія дѣйствія лицъ, составляющихъ общество, но лица эти могутъ проявлять новыя свойства, какими прежде не обладали, проникаться настроеніями, какихъ они были чужды, даже совершать то, къ чему они лично не были расположены. Словомъ, общество захватываетъ отдѣльныя лица и неудержимо влечетъ ихъ, иногда противъ ихъ желанія, къ достиженію предположенной цѣли. Такимъ образомъ мы встрѣчаемся здѣсь съ новой, несомнѣнно, реальной силой, съ которой нельзя не считаться» (Вундтъ, Тардъ)... Само собою понятно, что общество дѣтей, собравшееся для того, чтобы учиться, не только не можетъ составить исключенія изъ дѣйствія указаннаго общаго закона, а, напротивъ, представляетъ почву, на которой дѣйствіе закона должно проявляться съ особенною силою, потому что школьный возрастъ представляетъ среду, наиболѣе податливую и чуткую ко всякаго рода воздѣйствіямъ.

потребность творить, „бѣжитъ на берега пустынныхъ волнъ, въ широкошумныя дубравы". „Работы, въ которыхъ рѣзче выражается индивидуальность ученика, которыя носятъ наиболѣе ясный отпечатокъ лица работающаго, которыя требуютъ приложенія высшихъ психическихъ силъ, производительнѣе выполняются въ сосредоточенномъ уединеніи, чѣмъ въ присутствіи другихъ лицъ".

Но если домашнія письменныя работы сопровождаются большею обдуманностью, проявленіемъ индивидуальныхъ душевныхъ качествъ пишущаго, то классныя письменныя работы пріучаютъ учениковъ сразу сосредоточиваться на работѣ, пріучаютъ при работѣ сообразоваться съ даннымъ временемъ, что тоже очень важно.

Слѣдуетъ ли предлагать ученикамъ класса сразу нѣсколько темъ или задачъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой?

Въ начальныхъ школахъ и младшихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній было бы нецѣлесообразно предлагать ученикамъ нѣсколько темъ или задачъ, для выбора каждымъ изъ нихъ любой. Предложеніе нѣсколькихъ темъ заставило бы учениковъ колебаться при выборѣ темы. Ученикъ, взявши одну изъ предложенныхъ темъ и замѣчая, что работа идетъ не вполнѣ успѣшно, вмѣсто того, чтобы внимательнѣе сосредоточиться на дѣлѣ, поспѣшитъ замѣнить взятую тему другою темою, а эту послѣднюю—третьей и т. д. Въ концѣ концовъ работа окажется неисполненной или исполненной неудовлетворительно. Кромѣ того, такъ какъ въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ письменныя работы большею частью находятся въ связи съ проходимымъ курсомъ, курсъ же со всѣми учениками школы или класса проходится одинъ и тотъ же, то потому и нѣтъ основанія предлагать каждому ученику особую работу. Далѣе, предложеніе письменной работы, какъ видѣли, обыкновенно сопровождается бесѣдой учителя съ учениками относительно содержанія или формы ея. Если бы учитель предложилъ ученикамъ нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой, то ему пришлось бы затратить много времени для бесѣды по поводу всѣхъ предложенныхъ темъ, и эта работа не была бы, конечно, одинаково полезной и интересной для всѣхъ учениковъ класса. Наконецъ, предложеніе ученикамъ нѣсколькихъ темъ для письменныхъ работъ лишило бы учителя возможности вести классное исправленіе послѣднихъ. Замѣчанія его по поводу той или другой письменной работы могли бы быть пригодными только для тѣхъ учениковъ, которые писали на ту же тему, а не для всего класса.

Въ старшихъ же классахъ средне-учебныхъ заведеній письменныя работы, связанныя съ опредѣленнымъ матеріаломъ, проработаннымъ на урокѣ, бываютъ обыкновенно общими для всего класса. Всѣ ученики работали на урокѣ по данному вопросу и по этому же вопросу исполняютъ письменную работу. Что же касается такъ называемыхъ самостоятельныхъ письменныхъ работъ (сочиненій), то для исполненія этихъ работъ можетъ быть предложено и

нѣсколько темъ, для выбора каждымъ ученикомъ любой. Этимъ въ большей мѣрѣ достигается соотвѣтствіе темъ силамъ учениковъ. Въ классѣ бываютъ ученики различныхъ умственныхъ силъ, и каждый изъ нихъ можетъ выбрать изъ нѣсколькихъ темъ для себя посильную. Кромѣ того, ученики различаются между собою по своимъ интересамъ, по индивидуальнымъ душевнымъ особенностямъ. Въ силу этого, одна общая тема, будучи интересной для однихъ, окажется совершенно не интересной для другихъ. При нѣсколькихъ же темахъ, каждый ученикъ можетъ выбрать себѣ такую, какая наиболѣе соотвѣтствуетъ его интересамъ и душевнымъ особенностямъ. Для того, чтобы лишить учениковъ возможности при исполненіи работы думать: „не взять ли другую тему“,—учитель на слѣдующій урокъ послѣ предложенія темъ выспрашиваетъ учениковъ, кто изъ нихъ на какой темѣ остановился, и отмѣчаетъ въ своей записной тетради или въ классномъ журналѣ. Послѣ этого ни одинъ ученикъ ни подъ какимъ предлогомъ не имѣетъ права перемѣнить взятую тему на другую.

Продолжительность времени для исполненія письменной работы.

Продолжительность времени, назначаемаго для исполненія письменной работы, должна быть сообразна съ характеромъ и трудностью самой работы. Чѣмъ серьезнѣе письменная работа, чѣмъ больше она требуетъ отъ учениковъ самодѣятельности и чѣмъ больше приходится затрачивать времени на обдумываніе и писаніе ея, тѣмъ и времени для исполненія ея должно быть дано больше, и наоборотъ. Слѣдовательно, въ начальныхъ школахъ и младшихъ классахъ, гдѣ письменныя работы предлагаются такія, которыя не требуютъ много времени для исполненія, срокъ не долженъ быть великъ. Въ этихъ школахъ и классахъ ученики каждый день или по крайней мѣрѣ раза два—три въ недѣлю исполняютъ такую или иную письменную работу, при чемъ всякій разъ удѣляется для исполненія ея часть урочнаго времени.

Въ среднихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній для исполненія классной письменной работы можетъ быть назначаемъ цѣлый урокъ. Для исполненія же домашнихъ письменныхъ работъ (если таковыя ведутся) можетъ быть назначаемъ каждый разъ недѣльный или десятидневный срокъ.

Въ старшихъ же классахъ средне-учебныхъ заведеній для классныхъ письменныхъ работъ иногда назначается два часа (два урока) подъ рядъ. Для домашнихъ же письменныхъ работъ можетъ быть назначаемъ двухъ или даже трехнедѣльный срокъ, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ и болѣе продолжительный, напр., мѣсячный. Этотъ срокъ назначается для исполненія такъ называемыхъ „основныхъ“ письменныхъ работъ (сочиненій); въ этотъ же промежутокъ, кромѣ сочиненій, къ урокамъ или во время уроковъ можетъ быть исполнено учениками нѣсколько другихъ письменныхъ работъ, напр., письменныхъ отвѣтовъ по грамматикѣ или словесности, рѣшеній данныхъ вопросовъ, письменныхъ плановъ объясненныхъ произведеній и т. п.

Срокъ подачи письменной работы.

Срокъ подачи учениками письменной работы долженъ быть опредѣленно назначенъ. Нужно неуклоннымъ и настойчивымъ требованіемъ своевременнаго представленія работы посылять въ ученикахъ убѣжденіе, что учитель никому не дозволитъ безъ уважительной причины оттянуть срокъ представленія ея. Ученики большею частью бываютъ въ такой мѣрѣ аккуратными, въ какой этого требуетъ учитель. Если ученики имѣютъ поводъ полагать, что учитель снисходительно отнесется къ несвоевременному представленію работы, они навѣрно станутъ оттягивать срокъ подачи ея. У нихъ всегда найдется болѣе интересное и болѣе легкое занятіе, чѣмъ исполненіе письменной работы, и они охотно предпочтутъ первое второму.

Крайне неосновательно поступилъ бы учитель, если бы сталъ разсчитывать, что неаккуратные ученики *сразу* представятъ всѣ невыполненныя ими работы. Можно съ увѣренностью сказать, что если ученикъ сразу подаетъ двѣ—три работы, то ни одна изъ нихъ не бываетъ исполнена съ надлежащею старательностью. А нестарательное, поспѣшное исполненіе письменныхъ работъ мало приноситъ пользы. Къ тому же неаккуратное представленіе работъ вредно вліяетъ въ воспитательномъ отношеніи. Ученики пріучаются къ неаккуратности въ исполненіи своихъ обязанностей.

Исправленіе письменныхъ работъ.

Каждая письменная работа, исполненная учениками, должна быть исправлена. Ученики совершенствуются въ письменномъ изложеніи мыслей, только вырабатывая въ себѣ послѣдовательно навыкъ къ хорошему, правильному письму и освобождаясь мало-по-малу отъ дѣлаемыхъ ошибокъ. Но, чтобы освобождаться отъ ошибокъ, необходимо, чтобы на нихъ было указываемо, чтобы онѣ были исправляемы. Къ тому же увѣренность, что письменная работа будетъ прочитана и оцѣнена учителемъ, побуждаетъ учениковъ усерднѣе, внимательнѣе работать, и наоборотъ: если они не увѣрены, что письменная работа будетъ просмотрѣна учителемъ, если полагаютъ, что онъ и не взглянетъ на нее, они безъ должнаго вниманія относятся къ исполненію ея.

Исправленіе такимъ или инымъ пріемомъ каждой письменной работы учениковъ составляетъ одну изъ существенныхъ обязанностей учителя, и оно (исправленіе) должно быть ведено, по возможности, немедленно по исполненіи ея учениками. Откладываніе на продолжительное время исправленія письменной работы вредно уже въ томъ отношеніи, что лишаетъ учениковъ возможности своевременно узнать свои ошибки и не дѣлать ихъ въ послѣдующихъ своихъ работахъ. Кромѣ того, указаніе на ошибки чрезъ значительный промежутокъ времени послѣ исполненія работы производитъ менѣе сильное впечатлѣніе, чѣмъ указаніе на нихъ немедленно послѣ представленія работы, когда ученики еще живо интересуются: какова ихъ работа. Наконецъ, откладываніе учителемъ исправленія письменной работы, служа выраженіемъ неаккуратности его, является худымъ примѣромъ для учениковъ. И

послѣдніе, видя неаккуратность учителя, не будутъ сознавать необходимости быть аккуратными въ исполненіи своихъ обязанностей.

Для того, чтобы исправленіе письменныхъ работъ являлось наиболѣе плодотворнымъ, необходимо, чтобы и сами ученики принимали такое или иное участіе въ исправленіи ихъ. Мало пользы, если ученики только считаютъ количество подчеркнутыхъ или исправленныхъ ошибокъ и справляются, какой выставленъ баллъ за работу, оставаясь безучастными къ тому, *какія* сдѣланы ошибки и *какъ* слѣдовало бы написать. Необходимо, чтобы ученики сами подумали надъ исправленными ошибками или даже сами исправили подчеркнутыя или указанныя ошибки: тогда только они не повторятъ тѣхъ же ошибокъ въ слѣдующихъ работахъ. Привлеченіе учениковъ къ исправленію своихъ письменныхъ работъ, кромѣ сказаннаго, вызывается еще невозможностью самому учителю исправлять *всѣ* письменныя работы ихъ, а также и тѣмъ обстоятельствомъ, что въ начальныхъ школахъ и младшихъ классахъ ведутся, между прочимъ, такія письменныя работы, которыя могутъ быть исправляемы въ классѣ самими учениками.

Сообразно тому, какое участіе принимаютъ учитель и ученики въ дѣлѣ исправленія письменныхъ работъ, различаются: А) исправленіе письменныхъ работъ самимъ учителемъ; Б) классное исправленіе самими учениками, при содѣйствіи учителя, и В) исправленіе самими учениками при пособіи книги.

А) Тѣ письменныя работы, которыя не могутъ быть исправляемы заразъ всѣми учениками, какъ, напр., сочиненія, исправляются учителемъ дома. При исправленіи такихъ работъ учитель обращаетъ вниманіе и на содержаніе, и на логическую связь и послѣдовательность мыслей, и на слогъ и языкъ, и на орографію.

Если учениками сдѣланы ошибки, которыя они сами могутъ исправить, то достаточно только указать на нихъ. Учитель въ такомъ случаѣ обыкновенно только подчеркиваетъ и обозначаетъ условными знаками или буквами сдѣланныя ошибки, а ученики сами обязаны исправить ихъ. Условные знаки или буквы, ставящіеся на поляхъ или надъ словами, обозначаютъ, какого рода ошибки слѣдуетъ исправить. Напримѣръ: *а* или V означаетъ орѳографическую ошибку; *б* или / означаетъ ошибку относительно знака препинанія; *в* или ∞ означаетъ ошибку относительно логики или синтаксиса; *г* или О ошибку въ содержаніи и т. п.

Очень полезно, если учитель, прочитывая письменныя работы учениковъ, отмѣчаетъ въ своей записной тетрадкѣ ошибки, сдѣланныя многими учениками, и затѣмъ подводитъ эти ошибки подъ извѣстныя группы. Возвращая ученикамъ исправленныя письменныя работы, учитель ведетъ бесѣду относительно выполненія ихъ. Сначала онъ высказываетъ общее заключеніе о работѣ, а затѣмъ переходитъ къ бесѣдѣ о тѣхъ ошибкахъ, которыя замѣчены у многихъ учениковъ. Онъ или вызываетъ въ сознаніи учениковъ соотвѣтственное орѳографическое правило, или наводитъ ихъ на уразумѣніе невѣрности высказанной въ письменной работѣ мысли или неудачности плана и т. п.

Учитель можетъ прочитать на урокѣ нѣсколько письменныхъ работъ, выбирая для этого преимущественно такія, которыя давали бы ему наибольшую возможность показать классу, какъ слѣдуетъ писать, или же, наоборотъ, такія, которыя дали бы ему возможность указать побольше неправильностей или ошибокъ, для предостереженія отъ нихъ учениковъ класса.

На прочитанной письменной работѣ учитель обыкновенно дѣлаетъ отзывъ или оцѣнку ея. Такими отзывами или оцѣнками ученики обыкновенно дорожатъ, особенно, если они благопріятны или наставительны.

При отзывахъ о письменныхъ работахъ слѣдуетъ быть справедливымъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, настолько сдержаннымъ, чтобы не страдало слишкомъ самолюбіе учениковъ. Грубые, пристрастные, приправленные насмѣшкой или ѣдкой ироніей отзывы о письменныхъ работахъ, особенно если они высказываются при товарищахъ или постороннихъ, возмущаютъ ученика и отбиваютъ у него охоту къ исполненію письменныхъ работъ. Можно быть строгимъ, требовательнымъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, щадить самолюбіе учениковъ. Слѣдуетъ серьезно навести ученика на сознаніе сдѣланныхъ имъ ошибокъ, а не глумиться надъ его работой.

Высказавши нужныя поясненія и указанія, учитель предлагаетъ ученикамъ къ слѣдующему уроку исправить въ письменныхъ работахъ отмѣченныя ошибки.

Б) Тѣ письменныя работы, которыя могутъ быть исправлены при содѣйствіи учителя, самими учениками (напр., отвѣты на вопросы по грамматикѣ, письменное склоненіе или спряженіе словъ и т. п.), исправляются ими самими, при помощи учителя.

Учитель беретъ тетрадь одного изъ учениковъ и читаетъ по ней письменную работу, спрашивая при томъ учениковъ класса, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово, какимъ выраженіемъ можно замѣнить неудачное выраженіе, какой слѣдуетъ поставить знакъ и т. п. Ученики, отвѣчая на вопросы учителя и слушая его объясненія, исправляютъ вмѣстѣ съ тѣмъ ошибки въ своихъ тетрадяхъ. Иногда учитель предлагаетъ одному изъ учениковъ написать свой письменный отвѣтъ на классной доскѣ. Классъ при помощи учителя исправляетъ написанное на доскѣ, и каждый изъ учениковъ поправляетъ съ доски въ своей тетради.

Такъ какъ написанное на доскѣ не всегда исчерпываетъ все, находящееся въ ученическихъ тетраляхъ, то поэтому слѣдуетъ позволять ученикамъ въ сомнительныхъ случаяхъ спрашивать, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово. Учитель и самъ, проходя между скамеекъ, обращаетъ вниманіе на ученическія тетради и указываетъ на правописаніе тѣхъ словъ, которыя невѣрно написаны.

При исправленіи такимъ образомъ такихъ письменныхъ работъ, которыя не могутъ быть тожественны у всѣхъ учениковъ, напр., отвѣтовъ на предложенные вопросы, ученики исправляютъ въ своей работѣ только орѳографію и неточныя или неправильныя выраженія, но не уничтожаютъ самой работы, если содержаніе ея вѣрно.

В) Нѣкоторыя письменныя работы, какъ, напр., письмо выученнаго наизусть, списанное съ книги,—могутъ быть исправляемы самими учениками при пособіи книги. Послѣ исполненія письменной работы, учитель велитъ исправить ее по книгѣ. Обходя между столовъ, учитель обращаетъ вниманіе на сдѣланныя учениками ошибки и поясняетъ, почему не слѣдуетъ писать такъ, какъ они написали. Этимъ достигается сознательность исправленія.

Диктовка можетъ быть исправляема по написанному и исправленному на классной доскѣ. Диктуемое ученики пишутъ въ своихъ тетрадяхъ, а одинъ изъ нихъ—на классной доскѣ. По окончаніи диктовки, классъ при помощи учителя, исправляетъ написанное на доскѣ. Ученикъ, замѣтившій ошибку, говоритъ, на которой строчкѣ и въ какомъ словѣ она. Неправильно написанная буква зачеркивается и наверху пишется та буква, которая должна стоять въ словѣ. По исправленному на доскѣ ученики исправляютъ въ своихъ тетрадяхъ.

Иногда учитель заставляетъ учениковъ обмѣняться тетрадями и такимъ образомъ исправить ошибки другъ у друга. Ученики, по требованію учителя, или только подчеркиваютъ ошибки въ работѣ товарища, а исправить ихъ долженъ самъ писавшій, или же не только подчеркиваютъ, но и исправляютъ ошибки. Само собою разумѣется, что для предупрежденія безпорядка, учитель строго требуетъ, чтобы каждый ученикъ занятъ былъ лишь тою тетрадью, которая ему досталась для исправленія, а не заглядывалъ въ свою тетрадь, исправляемую товарищемъ.

Для побужденія учениковъ серьезно относиться къ исправленію своихъ письменныхъ работъ (исправленію ошибокъ, подчеркнутыхъ учителемъ, исправленію ошибокъ во время классной поправки, исправленію по книгѣ или доскѣ), учитель всякій разъ, послѣ исправленія, просматриваетъ нѣсколько тетрадей и оставленныя неисправленными ошибки ставитъ въ вину ученику. Если ученики исправляли работу другъ у друга, то неисправленныя ошибки ставятся въ вину и исправлявшему тетрадь товарища. Отъ степени настойчивости учителя зависитъ, между прочимъ, аккуратность исправленія учениками письменныхъ работъ.

Признается не безполезнымъ заставлять учениковъ безошибочно переписывать исправленныя уже письменныя работы. Предлагая эту работу, необходимо все-таки соображать, есть ли у учениковъ достаточно времени для такого переписыванія. Не менѣе полезно заставлять учениковъ нѣсколько разъ написать правильно тѣ слова или фразы, въ которыхъ сдѣланы ошибки. Такое писаніе сравнительно менѣе отнимаетъ времени у учениковъ и прямо ведетъ къ цѣли: къ пріученію ихъ писать правильно тѣ слова, въ которыхъ они сдѣлали ошибки.

Сказавши объ исправленіи письменныхъ работъ, нельзя не повторить то, что уже было выше сказано: неизмѣримо полезнѣе предупреждать ошибки, т.-е. упражнять учениковъ только въ правильномъ письмѣ, чѣмъ допускать ошибки и затѣмъ исправлять ихъ. Чѣмъ настойчивѣе учитель придерживается принципа *предупрежденія ошибокъ*, тѣмъ меньше приходится затрачивать времени на исправленіе письменныхъ упражненій и тѣмъ скорѣе ученики пріучаются къ правильному письму.

IV.

Обученіе грамматикѣ.

Цѣли обученія грамматикѣ.

Каждый человѣкъ, вслѣдствіе внутренней потребности, еще съ дѣтства научается говорить на отечественномъ языкѣ. Рѣчь окружающихъ становится и его рѣчью, и если окружающіе говорятъ правильно, то и онъ говоритъ правильно. Въ своей рѣчи онъ правильно примѣняетъ всѣ формы и законы языка, хотя и не сознаетъ этого. Раскрыть передъ его умственнымъ взоромъ тѣ законы и формы языка, которыми онъ пользуется безсознательно, и такимъ образомъ дать ему возможность пользоваться ими сознательно, и является одною изъ цѣлей обученія грамматикѣ.

Затѣмъ, путемъ упражненій можно, какъ было уже сказано, пріобрѣсти навыкъ къ правильному письму. Но этотъ навыкъ, безъ знанія грамматики, не можетъ считатся вполнѣ надежнымъ [1]). Случись сомнѣніе относительно правописанія того или другого слова, и оно не можетъ быть разрѣшено безъ знанія грамматики. Только съ помощью грамматики разрѣшаются сомнѣнія относительно правописанія словъ. Къ тому же пріобрѣтеніе навыка къ правильному письму безъ помощи грамматики потребовало бы много времени и труда, и трудъ этотъ былъ бы чисто механическій. То, что усваивается легко и скоро при помощи общихъ грамматическихъ правилъ, становится труднымъ, тяжелымъ къ пріобрѣтенію путемъ одного только навыка.

Далѣе, вслѣдствіе тѣсной, органической связи между внутренней (идейной, смысловой) и внѣшней стороной (формой) рѣчи, разнообразные оттѣнки во внутренней сторонѣ рѣчи отражаются на внѣшней сторонѣ ея. Пониманіе формы рѣчи способствуетъ болѣе глубокому и точному пониманію внутренней стороны ея, т.-е. мыслей, чувствъ, выраженныхъ въ данной формѣ. Такимъ образомъ, грамматика, знакомя съ формами и законами языка, тѣмъ самымъ открываетъ путь къ болѣе вѣрному, точному пониманію содержанія, смысла рѣчи. Письменная и устная рѣчь другихъ становится болѣе понятной и доступной.

Способствуя пониманію рѣчи другихъ, изученіе грамматики содѣйствуетъ развитію и собственной рѣчи учениковъ какъ устной, такъ и письменной.

[1]) Подобно тому, какъ не можетъ считаться вполнѣ надежнымъ въ дѣлѣ правописанія одно только знаніе грамматики безъ соотвѣтственнаго навыка. Знаніе грамматики и пріобрѣтеніе навыка къ правильному письму совмѣстно ведутъ къ орѳографически-правильному письму.

Знаніе грамматики даетъ возможность сознательно подбирать такія формы для выраженія мыслей, какія наиболѣе соотвѣтствуютъ послѣднимъ.

Кромѣ всего сказаннаго, обученіе грамматикѣ обогащаетъ учащихся цѣнными знаніями изъ области, близкой каждому человѣку—изъ области роднаго языка. Самый процессъ усвоенія этихъ знаній ведетъ къ развитію умственныхъ силъ учениковъ. При изученіи грамматики приходится вникать въ рѣчь, подмѣчать и выводить законы ея, приходится выведенные общіе законы примѣнять при письменномъ или устномъ изложеніи своихъ мыслей. Все это, будучи проявленіемъ умственной дѣятельности, ведетъ къ развитію умственныхъ силъ.

Наконецъ, изученіе отечественной грамматики, основываясь на наблюденіяхъ надъ собственной рѣчью, служащею выраженіемъ душевныхъ явленій, ведетъ къ развитію самонаблюденія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и самосознанія, что очень важно въ дѣлѣ духовнаго развитія индивидуума. Не напрасно на древнемъ греческомъ храмѣ, посвященномъ богинѣ мудрости, написано было: „познай самого себя“.

Такимъ образомъ, обученіе грамматикѣ: а) ведетъ къ сознательному отношенію къ собственной рѣчи, б) способствуетъ пріобрѣтенію умѣнья правильно писать, в) приближаетъ къ болѣе вѣрному пониманію устной и письменной рѣчи другихъ, г) содѣйствуетъ развитію собственной устной и письменной рѣчи, д) обогащаетъ очень важными въ образовательномъ отношеніи знаніями, е) развиваетъ мышленіе въ отвлеченной области, и ж) пріучаетъ къ самонаблюденію.

Въ виду всѣхъ этихъ цѣлей, достигаемыхъ изученіемъ отечественной грамматики, изученіе ея должно входить въ кругъ общеобразовательныхъ учебныхъ предметовъ. Но для того, чтобы означенныя цѣли дѣйствительно были достигаемы, необходимо, чтобы обученіе ей ведено было правильнымъ методомъ, цѣлесообразно.

Методъ обученія отечественной грамматикѣ.

Языкъ имѣетъ извѣстные законы и формы. Грамматика является выводомъ этихъ законовъ и формъ и изложеніемъ ихъ въ извѣстной системѣ.

Такимъ образомъ, предметомъ грамматики служитъ языкъ въ его законахъ и формахъ.

Изъ дидактическаго требованія: „переходи при обученіи отъ предмета къ выводу мыслей о немъ, законовъ его“, вытекаетъ, что съ грамматикой отечественнаго языка ученики должны быть ознакамливаемы не иначе, какъ путемъ наблюденія надъ родною рѣчью и вывода, посредствомъ такого наблюденія, грамматическихъ законовъ и формъ.

Но сами ученики, безъ руководства учителя, не въ состояніи подмѣтить въ языкѣ его законы и формы; они не привыкли еще вращаться въ такой отвлеченной области, какою являются законы и формы языка; они не въ состояніи даже догадываться о существованіи ихъ въ языкѣ. Является

надобность въ помощи учителя, который, обращая ихъ вниманіе на требуемую сторону языка, тѣмъ самымъ подводитъ ихъ къ выводу нужной грамматической формы или грамматическаго закона.

Такой путь тѣмъ болѣе умѣстенъ, что вмѣстѣ съ языкомъ у ребенка развивается безсознательное чутье къ правильности рѣчи. Онъ засмѣется, если услышитъ: „дѣвочка гулялъ по лугъ“ или „мальчикъ поймала рыбка“. Онъ чувствуетъ, что такъ сказать нельзя, а нужно сказать: „дѣвочка гуляла по лугу“, „мальчикъ поймалъ рыбку“, хотя и не знаетъ, *почему* нужно сказать такъ, а не иначе.

Пользуясь этимъ чутьемъ учениковъ, учитель своими вопросами обращаетъ вниманіе ихъ на родную рѣчь, и они замѣчаютъ въ ней тѣ или другія формы, тѣ или другіе законы. Учитель такимъ образомъ освѣщаетъ имъ путь, идя по которому, они, благодаря наблюденію надъ рѣчью, ознакамливаются съ законами и формами ея.

Выводъ общихъ законовъ, правилъ изъ наблюденія надъ частными явленіями, примѣрами составляетъ такъ называемый *индуктивный* методъ, который, значитъ, и примѣняется при обученіи грамматикѣ. Методъ этотъ, какъ извѣстно, вообще наиболѣе умѣстенъ при начальномъ обученіи.

Но, выведши общее правило или законъ, ученики примѣняютъ его въ своей рѣчи—устной или письменной: при выраженіи мысли, при написаніи слова, при разборѣ читаемаго текста и т. п. Примѣненіе общаго правила, закона къ частнымъ случаямъ составляетъ такъ называемый *дедуктивный* методъ.

Ученикамъ постоянно приходится то выводить грамматическіе правила, законы, то примѣнять выведенные законы, правила къ частнымъ случаямъ, значитъ, при обученіи грамматикѣ индукція и дедукція чередуются между собою. И такое чередованіе не только ведетъ къ сознательному и твердому усвоенію грамматическихъ знаній, но и способствуетъ развитію умственныхъ силъ учащихся.

Ознакомленіе учениковъ съ грамматическими свѣдѣніями.

Ученики могутъ быть ознакамливаемы съ грамматическими свѣдѣніями или при веденіи объяснительнаго чтенія, или при веденіи диктовки, или же при разборѣ предложеній и словъ. Видитъ учитель, что сообщеніемъ того или другого грамматическаго свѣдѣнія можетъ быть освѣщено въ сознаніи учениковъ пониманіе читаемаго текста, или правописаніе данныхъ словъ, или пониманіе формы данныхъ предложеній и словъ, онъ и ознакамливаетъ ихъ съ этимъ грамматическимъ свѣдѣніемъ. Большею же частью ознакомленіе учениковъ съ грамматическими формами и законами ведется посредствомъ слѣдующей проработки:

Подбираются примѣры, заключающіе въ себѣ требуемые грамматическіе формы или законы. Такіе примѣры учитель или выбираетъ изъ книги, или

придумываетъ самъ, или же предлагаетъ ученикамъ такіе вопросы, отвѣты на которые служили бы требуемыми примѣрами.

Подбираемые примѣры должны быть совершенно понятны ученикамъ, такъ чтобы они не только понимали мысль примѣровъ, такъ сказать, *вообще*, но и чувствовали оттѣнокъ въ содержаніи, выразившійся въ данной формѣ.

Такъ какъ синтактическая роль словъ и этимологическая форма ихъ имѣютъ значеніе только въ предложеніи, то понятно, что лучше подбирать примѣры въ предложеніяхъ, при чемъ, конечно, необходимо, чтобы въ подбираемыхъ предложеніяхъ требуемая грамматическая форма или требуемый законъ выдвигался на первый планъ и ничѣмъ не былъ заслоняемъ.

Кромѣ того, очень важно, чтобы примѣры, подбираемые учителемъ или учениками, были содержательны, т.-е. чтобы не только заключали въ себѣ изучаемую грамматическую форму, но также имѣли опредѣленный смыслъ. Случается, что ученики говорятъ примѣры, по формѣ подходящіе, но по содержанію—безсмысленные, пустые. Не слѣдуетъ допускать такихъ примѣровъ.

Подобранные примѣры записываются на классной доскѣ. Кромѣ того, ученики иногда записываютъ ихъ въ свои записныя тетради.

Придерживаясь подобранныхъ примѣровъ, учитель своими вопросами и указаніями обращаетъ вниманіе учениковъ на тотъ грамматическій законъ или на ту грамматическую форму, съ которою онъ намѣренъ познакомить ихъ. Онъ привлекаетъ ихъ, между прочимъ, къ сравненію формъ. Сравненіе вообще есть лучшее средство къ ознакомленію съ предметомъ. Ученики сравниваютъ, напр., формы настоящаго, прошедшаго и будущаго временъ, сравниваютъ формы различныхъ степеней сравненія прилагательныхъ, сравниваютъ формы чиселъ—единственнаго и множественнаго, формы падежей; сравниваютъ раньше усвоенную форму съ усваиваемой въ данный урокъ и т. п. Видя различіе въ смыслѣ даннаго слова, поставленнаго въ различныхъ формахъ, ученики постигаютъ значеніе этихъ формъ.

Подмѣченная въ примѣрахъ грамматическая форма подчеркивается для болѣе отчетливаго выдѣленія ея.

Къ выведенному грамматическому закону или къ подмѣченной грамматической формѣ подводятся новые примѣры учителемъ или учениками, при чемъ послѣдніе указываютъ въ нихъ выдѣленную форму или примѣняютъ къ нимъ выведенное грамматическое правило. Указаніе учениками въ приводимыхъ примѣрахъ данной формы или даннаго правила тѣмъ болѣе необходимо, что случается иногда, что ученики, по требованію сказать примѣры, говорятъ таковые, хотя и неясно понимаютъ то правило или ту форму, къ которой они относятся. Подбирая примѣръ, они не сообразуются съ выведеннымъ правиломъ, а стараются лишь придумать примѣръ, *похожій* на тотъ, который былъ разсмотрѣнъ при выводѣ правила или формы. Такъ, напр., если для вывода понятія о страдательномъ залогѣ былъ разсмотрѣнъ примѣръ: „птичка поймана мальчикомъ“, то, по требованію сказать примѣры

страдательнаго залога, ученики говорятъ: „мышка поймана кошкой“, „заяцъ словленъ собакой“ и т. п., хотя и неясно понимаютъ значеніе страдательнаго залога.

Выведенное грамматическое правило или подмѣченная грамматическая форма излагается, по требованію учителя, однимъ изъ учениковъ и повторяется другими.

Какъ изложеніе выведеннаго правила, такъ и повтореніе его обыкновенно не затрудняетъ особенно учениковъ, если они уразумѣли смыслъ его. Въ противномъ же случаѣ, т.-е. если они неясно понимаютъ содержаніе, смыслъ проработаннаго правила, они затрудняются и путаютъ не только при первоначальномъ изложеніи, но и при повтореніи его. Въ такомъ случаѣ, несравненно цѣлесообразнѣе возвратиться назадъ и навести учениковъ на пониманіе правила, чѣмъ заставлять ихъ повторять непонятное до тѣхъ поръ, пока они не заучатъ его наизусть. Такое заучиваніе не разъяснитъ непонятное и принесетъ не пользу, а только вредъ для душевнаго развитія.

Иногда учитель, выведши съ учениками грамматическое правило, предлагаетъ имъ для письменнаго или устнаго отвѣта одинъ или нѣсколько соотвѣтственныхъ вопросовъ, или предлагаетъ имъ подобрать подходящіе къ усвоенному правилу примѣры, или же задаетъ имъ соотвѣтственную письменную работу.

Формулируя письменно или устно грамматическое правило, подбирая подходящіе къ нему примѣры и исполняя соотвѣтственную письменную работу, ученики глубже вдумываются въ выведенное правило, основательнѣе уразумѣваютъ его и тверже его усваиваютъ.

Если ученики уже пользуются учебникомъ грамматики, то, для обезпеченія полнаго пониманія изложеннаго въ немъ правила, учитель предлагаетъ имъ прочитать его по нему. Прочитавши на урокѣ соотвѣтственное мѣсто учебника, ученики съ полнымъ пониманіемъ будутъ дома повторять проработанное правило.

Учебникъ грамматики, при правильномъ пользованіи имъ, давая ученикамъ краткую, точную и правильную форму для выраженія имѣющагося уже у нихъ содержанія, вмѣстѣ съ тѣмъ помогаетъ имъ тверже запоминать грамматическіе термины, возобновлять въ своей памяти забытое и приводить въ систему грамматическія познанія, что очень важно въ образовательномъ отношеніи.

Было бы неосновательно полагать, что, имѣя на рукахъ учебникъ грамматики, ученики станутъ заучивать по нему грамматическія правила механически, не понимая ихъ. Ученики станутъ безсознательно заучивать по учебнику лишь тогда, когда поставлены въ необходимость это дѣлать: урокъ нужно выучить, а содержаніе его не понято. Но учитель не долженъ допускать до такого заучиванія. Онъ можетъ предложить ученикамъ обратиться къ учебнику лишь въ томъ случаѣ, когда убѣдится, что они окончательно уразумѣли то, что имъ предстоитъ прочитать по учебнику.

Пріобрѣтая грамматическія знанія, ученики должны пріучаться пользоваться ими въ своей устной и письменной рѣчи. Для этого служатъ практическія упражненія (грамматическій разборъ даннаго текста, нахожденіе въ читаемой статьѣ усвоенной формы, примѣненіе усвоенныхъ грамматическихъ знаній къ письменнымъ работамъ и т. п.). Благодаря практическимъ упражненіямъ, грамматическія свѣдѣнія становятся настолько прочною собственностью учениковъ, что при надобности сами собою возникаютъ въ сознаніи ихъ. Особенно нужно заботиться о прочномъ усвоеніи тѣхъ свѣдѣній, которыя должны обратиться въ навыкъ (напр., орѳографическія свѣдѣнія).

Расположеніе при обученіи грамматическаго матеріала.

Одни изъ грамматическихъ свѣдѣній легко выдѣляются изъ рѣчи и усваиваются учениками, другія же труднѣе, Такъ, напр., времена глаголовъ или числа именъ (существит., прилагат. и т. п.) могутъ быть безъ труда усвоены начинающими изучать грамматику; залоги же и виды глаголовъ не могутъ быть ими усвоены съ такою же легкостью, они могутъ быть усвоены лишь учениками, подготовленными предшествовавшими грамматическими уроками къ усвоенію ихъ.

Способность къ уразумѣнію болѣе трудныхъ грамматическихъ знаній вырабатывается путемъ методическаго усвоенія болѣе легкихъ свѣдѣній. Одни грамматическія свѣдѣнія подготовляютъ учениковъ къ уразумѣнію другихъ.

Въ учебникахъ грамматики грамматическія свѣдѣнія большею частью излагаются въ научной системѣ. Такъ, сначала разсматривается составъ простого предложенія, затѣмъ, послѣ раздѣленія словъ на разрялы, излагается объ имени существительномъ и всѣхъ принадлежностяхъ и формахъ его; потомъ идетъ разсмотрѣніе имени прилагательнаго со всѣми его формами и принадлежностями; далѣе идетъ изложеніе о глаголѣ, тоже со всѣми его принадлежностями и формами и т. д. При этомъ болѣе трудныя къ усвоенію свѣдѣнія нерѣдко предшествуютъ болѣе легкимъ. Такъ, раздѣленіе существительныхъ по значенію предшествуетъ различенію единственнаго и множественнаго числа предметовъ, хотя уразумѣніе перваго дается несравненно труднѣе ученикамъ, чѣмъ уразумѣніе послѣдняго. Точно также раздѣленіе глаголовъ по залогамъ предшествуетъ различенію временъ въ глаголахъ, хотя усвоеніе перваго дается труднѣе ученикамъ, чѣмъ усвоеніе послѣдняго.

Очевидно, что по дидактическому требованію: „переходи при обученіи отъ легкаго къ трудному“, слѣдуетъ сначала знакомить учениковъ съ болѣе легкими грамматическими свѣдѣніями и затѣмъ уже переходить къ болѣе труднымъ свѣдѣніямъ, притомъ такъ, чтобъ первыя подготовляли учениковъ къ усвоенію вторыхъ. Такимъ образомъ при прохожденіи съ учениками начальной грамматики приходится придерживаться не научной системы, а дидактической. Изъ всего объема грамматическаго матеріала сначала сообщаются и закрѣпляются въ сознаніи учениковъ тѣ грамматическія правила и формы, которыя наиболѣе доступны имъ и наиболѣе важны или необходимы

для пониманія другихъ свѣдѣній. Затѣмъ, образовавшійся такимъ образомъ кругъ знаній можно расширить, прибавляя къ нему тѣ грамматическія свѣдѣнія, усвоеніе которыхъ раньше было ученикамъ недоступно. Этотъ кругъ знаній можно пополнить такими знаніями, сообщать которыя раньше было неудобно, и, въ заключеніе, повторить весь грамматическій матеріалъ въ научной системѣ. Такимъ образомъ является такъ называемое *концентрическое* расположеніе учебнаго матеріала.

Расположеніе это представляетъ значительныя преимущества. При немъ сообщается ученикамъ лишь то, что доступно ихъ пониманію. Съ послѣдовательнымъ развитіемъ учениковъ сообщаются имъ и болѣе трудныя грамматическія свѣдѣнія. Затѣмъ при немъ же поддерживается связь между раньше усвоеннымъ и вновь усваиваемымъ: новыя грамматическія свѣдѣнія или примыкаютъ къ раньше пройденнымъ свѣдѣніямъ, или выводятся изъ нихъ, или же сравниваются и приводятся съ ними въ извѣстныя сочетанія. Далѣе, при этомъ же расположеніи матеріала ученики не только постепенно усваиваютъ новыя свѣдѣнія, но и повторяютъ старое, отчего послѣднее становится болѣе яснымъ, отчетливымъ въ ихъ сознаніи. Наконецъ, при немъ же ученики послѣ прохожденія каждаго концентра выносятъ хотя не обширный, но законченный кругъ знаній.

Такъ какъ значеніе слова и этимологическая форма его и зависитъ весьма часто отъ синтактической его роли, а орѳографія слова часто зависитъ отъ этимологическаго состава и этимологической формы его, то понятно, что синтактическія, этимологическія и орѳографическія свѣдѣнія должны быть сообщаемы ученикамъ параллельно, попутно. При ознакомленіи, напр., съ двоякимъ окончаніемъ прилагательныхъ (полнымъ и краткимъ) указывается и синтактическое употребленіе одного и того же прилагательнаго (качественнаго) съ краткимъ и полнымъ окончаніемъ. При знакомствѣ съ предложеніями выясняется и употребленіе знаковъ препинанія. При ознакомленіи съ склоненіемъ именъ указывается и правописаніе нѣкоторыхъ падежныхъ окончаній. При спряженіи глаголовъ указывается правописаніе окончаній ихъ и т. п. Такое попутное (но не смѣшанное) ознакомленіе учениковъ и съ синтактическими, и съ этимологическими, и съ орѳографическими знаніями способствуетъ сознательности и успѣшности усвоенія учениками грамматическихъ знаній.

При ознакомленіи учениковъ съ грамматическою принадлежностью или формою, общею нѣсколькимъ разрядамъ словъ, умѣстно разсмотрѣть ее *заразъ* во всѣхъ этихъ разрядахъ словъ. Такъ, напр., заразъ можетъ быть говорено о числахъ всѣхъ именъ (существит., прилагат., мѣстоим., числительныхъ) и глаголовъ; при склоненіи существительныхъ могутъ быть по вопросамъ склоняемы и прилагательныя, и мѣстоименія, и числительныя. Одновременное разсмотрѣніе одной и той же принадлежности во всѣхъ разрядахъ словъ, въ которыхъ она различается, ускоряетъ ходъ изученія грамматики и дѣлаетъ самое изученіе ея болѣе сознательнымъ.

Послѣ прохожденія каждаго концентра слѣдуетъ привести всѣ синтактическія, этимологическія и орѳографическія свѣдѣнія, выведенныя учениками, такъ сказать, вперемѣшку,—въ извѣстную систему. Этого можно достигнуть, предложивъ ученикамъ для повторенія усвоенныхъ свѣдѣній систематическую программу или вопросы, или же заставляя ихъ повторить эти свѣдѣнія по элементарному систематическому учебнику.

Приведеніе въ систему грамматическихъ свѣдѣній важно не только для разумности и прочности усвоенія учениками этихъ свѣдѣній, но и для душевнаго развитія учениковъ.

Количество грамматическихъ концентровъ, равно какъ и объемъ каждаго изъ нихъ, обусловливается и количествомъ времени, которымъ могутъ пользоваться учитель и ученики для прохожденія всей грамматики, или того или другого концентра ея, и развитіемъ учениковъ, и тѣмъ объемомъ, въ которомъ положено пройти въ школѣ грамматику.

Говоря вообще, весь грамматическій матеріалъ можетъ быть распредѣленъ на три концентра: А) подготовительную ступень, Б) средній элементарный курсъ и В) систематическій курсъ.

А) Въ подготовительную ступень войдутъ тѣ упражненія, о которыхъ сказано въ главѣ „Грамматическія письменныя упражненія, п. 1-й“. Если свѣдѣнія, полученныя путемъ такихъ упражненій, будутъ пополнены посредствомъ надлежащей проработки и обозначены соотвѣтственными грамматическими терминами, то у учениковъ получатся слѣдующія знанія, составляющія первый концентръ элементарнаго курса.

Ученики умѣютъ различать одни простыя предложенія отъ другихъ такихъ же; знаютъ, что простая мысль (простое предложеніе) распадается на двѣ части: предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи (логическое подлежащее и логическое сказуемое). Затѣмъ, пріучившись различать логическое подлежащее и логическое сказуемое, ученики въ этотъ же концентръ пріучаются выдѣлять грамматическое подлежащее и грамматическое сказуемое, называя остальныя слова въ предложеніи „объяснительными“. Умѣютъ ставить вопросы къ словамъ предложенія и знаютъ, какія слова къ какимъ относятся. Могутъ составлять предложенія, приписывая даннымъ предметамъ сказуемыя или подбирая къ даннымъ сказуемымъ подлежащія. Могутъ распространять по даннымъ вопросамъ нераспространенныя предложенія (что лицо или предметъ дѣлаетъ? гдѣ? когда? Что дѣлаетъ? гдѣ? когда? чѣмъ? какъ? и т. п.). Могутъ утвердительныя предложенія передѣлывать въ отрицательныя. Могутъ составлять вопросительныя предложенія.

Далѣе, они различаютъ: а) слова, обозначающія предметъ (существительное—собственное и нарицательное), качество предмета (прилагательное), дѣйствіе или состояніе (глаголъ), счетъ (числительное—количественное и порядковое), слова, служащія для замѣны именъ (мѣстоименія),—для выраженія качества дѣйствія (нарѣчія), служебные разряды словъ (предлоги и союзы) и слова, выражающія чувства (междометія). Однимъ словомъ, они могутъ различать всѣ разряды словъ, называя ихъ грамматическими терми-

нами; б) различаютъ предметы, одушевленные и неодушевленные; в) различаютъ числа именъ и глаголовъ; г) различаютъ посредствомъ прибавленія: этотъ, а, о или: онъ, а, о родъ именъ и глаголовъ (въ прошедшемъ времени; знаютъ также и родовыя окончанія существительныхъ и прилагательныхъ), д) различаютъ степени сравненія прилагательныхъ; е) различаютъ времена, наклоненія и лица глаголовъ; умѣютъ проспрягать глаголъ по знакомымъ имъ формамъ (три наклоненія, три времени и три лица), ж) могутъ просклонять по вопросамъ не только имя существительное, но и другія имена (при составленіи предложеній ученики познакомились уже съ необходимостью *измѣненія окончаній словъ* для выраженія различныхъ отношеній между ними); з) умѣютъ разлагать слова на слоги и звуки и могутъ опредѣлить этимологическій составъ болѣе легкихъ для разложенія словъ; и) знаютъ основное дѣленіе звуковъ (гласные, согласные и безгласные); к) различаютъ въ словахъ ударенія; л) знаютъ практическое употребленіе нѣкоторыхъ союзовъ (и, или, но).

Попутно съ означенными грамматическими знаніями ученики пріобрѣтаютъ тѣ орѳографическія свѣдѣнія, которыя вяжутся съ сообщаемыми имъ грамматическими правилами: употребленіе прописной буквы послѣ точки и въ именахъ существительныхъ собственныхъ; употребленіе **ъ** и **ь**—въ концѣ и срединѣ словъ; **і**—передъ гласными и въ словѣ міръ; **е, я**—окончаніе именительнаго падежа множественнаго числа прилагательныхъ; **аго. ого**—окончаніе родительнаго падежа прилагательныхъ мужеск. и средн. рода; **ѣ**—въ предложномъ и дательномъ падежѣ; **ѣе, е, ѣйшій**—въ степеняхъ сравненія; **ѣ**—въ окончаніи прошедшаго времени (**ѣлъ**) и въ неопредѣленномъ наклоненіи; **ь**—въ неопредѣленномъ наклоненіи, во второмъ лицѣ изъявительнаго наклоненія (**шь, шься**) и въ повелительномъ наклоненіи; знаютъ пріемъ, по которому можно опредѣлить правописаніе сомнительной буквы—гласной (по ударенію) и согласной (по измѣненію слова, чтобы послѣ сомнительнаго звука стоялъ гласный); знаютъ общее правило переноса части слова въ другую строку. Различая простыя предложенія, ученики отдѣляютъ ихъ знакомъ препинанія (точкой или запятой). Знаютъ также употребленіе вопросительнаго и восклицательнаго знаковъ.

Б) Повторяя съ учениками свѣдѣнія, усвоенныя въ указанномъ выше концентрѣ, и расширяя кругъ знаній ихъ новыми свѣдѣніями, учитель вводитъ учениковъ въ усвоеніе второго, средняго, грамматическаго концентра. И въ этомъ концентрѣ грамматическія свѣдѣнія подбираются въ дидактической послѣдовательности и усваиваются учениками путемъ анализа подходящихъ примѣровъ. Во второй концентръ его могутъ войти слѣдующія свѣдѣнія: 1) изъ синтаксиса: а) понятіе о предложеніи неполномъ и безличномъ; б) различеніе второстепенныхъ членовъ предложенія—опредѣленія, дополненія и объстоятельства; приложеніе и обращеніе; в) понятіе о слитномъ предложеніи; г) понятіе о сочиненіи предложеній; д) понятіе о подчиненіи предложеній: предложенія главныя и придаточныя и виды послѣднихъ; полныя и сокращенныя придаточныя предложенія; рѣчь прямая и косвенная; вводныя

слова и предложенія; обращеніе; е) предложенія сложныя по способу сочиненія и подчиненія; ж) понятіе о согласованіи и управленіи словъ;—2) изъ этимологіи: а) особенности въ склоненіи существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ и мѣстоименій; б) существительныя, употребляющіяся только въ одномъ единственномъ или только въ одномъ множественномъ числѣ; родъ существительныхъ, употребляющихся только въ одномъ множественномъ числѣ; в) раздѣленіе прилагательныхъ и мѣстоименій; г) залоги и виды глаголовъ; д) спряженіе глаголовъ страдательнаго залога; е) причастіе, дѣепричастіе; ж) дѣленіе нарѣчій; з) основное дѣленіе союзовъ и предлоговъ; 3) изъ орѳографіи: а) правописаніе падежныхъ окончаній именъ существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ, мѣстоименій; б) правописаніе нѣкоторыхъ суффиксовъ именъ (еніе—ѣніе, ель—ѣль, ек—ик, к—ск, анн—енн—янн и др.); в) правописаніе флексій глаголовъ и глагольныхъ примѣтъ; г) правописаніе нарѣчій, отрицательныхъ частицъ: **не—ни—нѣ**, союзовъ, предлоговъ и приставокъ; д) правописаніе сложныхъ словъ; е) письмо словъ, имѣющихъ въ корнѣ букву **ѣ**; употребленіе знаковъ препинанія.

И въ этомъ концентрѣ свѣдѣнія синтактическія, этимологическія и орѳографическія усваиваются учениками попутно, параллельно, и только по прохожденіи концентра могутъ быть сгруппированы по предмету и приведены въ систему.

В) Въ третій (систематическій) концентръ войдетъ систематическое повтореніе свѣдѣній, усвоенныхъ учениками въ предшествующіе концентры, и пополненіе ихъ тѣми свѣдѣніями, съ которыми ученики не были ознакомлены въ предшествующіе концентры. Въ этомъ же концентрѣ могутъ быть освѣщены грамматическія формы русскаго языка указаніемъ образованія ихъ (напр., образованія падежныхъ флексій прилагательныхъ полныхъ, образованія личныхъ флексій глаголовъ и т. п.) и сравненіемъ ихъ съ формами древне-славянскаго языка.

Примѣры проработки съ учениками грамматическаго матеріала изъ элементарнаго курса.

Въ приводимыхъ примѣрахъ проработки грамматическаго матеріала указанъ лишь общій ходъ классной работы, по которому учитель, обращая вниманіе учениковъ на рѣчь, подводитъ ихъ къ уразумѣнію соотвѣтственнаго грамматическаго правила или соотвѣтственной грамматической формы. Въ дѣйствительности, при ознакомленіи учениковъ съ грамматическимъ правиломъ или грамматической формой понадобится значительно больше наводящихъ вопросовъ, сравненій, задачъ и практическихъ упражненій, чѣмъ сколько ихъ указано въ приводимыхъ примѣрахъ.

Само собою разумѣется, что приводимая проработка не имѣетъ значенія образца, отъ котораго не слѣдуетъ отступать. Учитель можетъ и другимъ путемъ доводить учениковъ до нужнаго знанія.

Между грамматическими свѣдѣніями, взятыми для примѣрной проработки, въ дѣйствительности прорабатываются другія грамматическія свѣдѣнія, входящія въ объемъ элементарнаго курса. Значитъ, порядокъ приводимыхъ примѣровъ не можетъ служить руководствомъ для распредѣленія грамматическаго матеріала.

Приведемъ сначала: А) примѣры проработки матеріала, взятаго изъ *перваго* концентра, и затѣмъ Б) изъ *второго* концентра.

А.

Выясненіе общаго состава всякой мысли.

Имѣя въ виду выяснить ученикамъ, что каждая мысль состоитъ изъ двухъ частей: а) *предмета* и б) *что говорится про предметъ*,— учитель можетъ, между прочимъ, прибѣгнуть къ слѣдующему пріему:

Онъ указываетъ и называетъ какой-нибудь предметъ (печка, книга, доска и др.) и предлагаетъ ученикамъ сказать что-нибудь о немъ. Ученики говорятъ. (Печка топится. Книга раскрыта и т. д.)

Я далъ вамъ *названіе предмета*, а вы сказали объ этомъ предметѣ то, что придумали о немъ или увидѣли въ немъ. Вышла мысль. Запишемъ ее на доскѣ. Сказанное мною подчеркну такой линіей ~~~~, а сказанное вами такой ———.

Составимъ еще мысль. Учитель даетъ названіе предмета, а ученики говорятъ что-нибудь объ этомъ предметѣ. Полученная мысль записывается на доскѣ и подчеркивается, какъ и въ предыдущемъ примѣрѣ.

Теперь вы скажите мнѣ названіе какого-нибудь предмета, а я скажу что-нибудь объ этомъ предметѣ.

Ученикъ говоритъ названіе предмета, а учитель приписываетъ этому предмету какой-нибудь признакъ или дѣйствіе. Выходитъ мысль; она записывается; части подчеркиваются.

Такимъ образомъ, ученики ясно видятъ, что въ составъ мысли входятъ двѣ части, или, что то же, мысль образуется изъ двухъ частей (одну часть въ составленныхъ примѣрахъ говорилъ учитель, а другую—ученики).

Учитель наводитъ учениковъ на отчетливое пониманіе общаго состава каждой мысли и привлекаетъ ихъ выразить понятое словами.

Приводятся примѣры, сначала простые, а потомъ и болѣе сложные, въ которыхъ ученики различаютъ: о *комъ* или о *чемъ* говорится (предметъ рѣчи) и *что говорится* о предметѣ рѣчи. Напр.: „Весна наступила“. О чемъ сказано?—О веснѣ.—Что о ней сказано?—Она наступила.—Значитъ, что служитъ предметомъ рѣчи?—Весна.—Что сказано объ этомъ предметѣ рѣчи?—Наступила.—„Луга покрылись травою“. О чемъ сказано въ рѣчи? что покрылось травою?—Луга.—Что о лугахъ сказано?—Покрылись травою. „Крестьянинъ выѣхалъ пахать“. О комъ сказано въ рѣчи, кто выѣхалъ пахать? Крестьянинъ.—Что говорится о крестьянинѣ?—Выѣхалъ пахать. „Рогатый скотъ и лошади пасутся на выгонѣ. О комъ говорится? Что ска-

зано о рогатомъ скотѣ и лошадяхъ? „Птицы вьютъ гнѣзда“. Что служитъ предметомъ рѣчи? Что сказано о предметѣ рѣчи?

Изъ скольких частей состоитъ всякая мысль? Что выражается въ одной части и что въ другой?

Укажите въ данныхъ примѣрахъ (читаются по книгѣ примѣры) предметъ рѣчи и что говорится про предметъ рѣчи.

Когда ученики въ полныхъ простыхъ предложеніяхъ свободно выдѣляютъ предметъ рѣчи и то, что говорится про предметъ рѣчи, можно дать имъ примѣръ неполнаго предложенія, т.-е. такого, въ которомъ одна изъ главныхъ частей пропущена, но легко подразумѣвается. Напр.: „Рѣшаю задачу“. Разсматривая этотъ примѣръ, ученики приходятъ къ заключенію, что въ немъ мысль состоитъ изъ двухъ частей, хотя одна изъ нихъ, предметъ рѣчи (лицо), пропущена. Если бы ученики назвали въ приведенномъ примѣрѣ предметъ рѣчи „задачу“, то учителю слѣдуетъ только поставить вопросъ. Развѣ задача рѣшаетъ?

Послѣ основательной проработки и достаточнаго количества упражненій ученики могутъ быть доведены до состоянія отвѣтить на слѣдующіе вопросы: Изъ скольких частей состоитъ всякая мысль? Что означаетъ каждая часть мысли?

Практическія упражненія: въ данныхъ примѣрахъ обозначить предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи. О данныхъ предметахъ написать что-нибудь, чтобы вышли мысли. Данныя дѣйствія или качества приписать предметамъ, чтобы вышли мысли.

Когда ученики достаточно освоятся съ составомъ простой мысли, учитель можетъ сообщить имъ, что мысль, выраженная словами, устно или письменно, называется въ грамматикѣ *предложеніемъ*, потому что предлагается другимъ, чтобы тѣ узнали ее.

Научившись различать въ мысли двѣ части, ученики, естественно, безъ затрудненія станутъ различать эти части и въ предложеніи. Такимъ образомъ они ознакомятся съ общимъ составомъ каждаго предложенія: о чемъ говорится въ предложеніи (логическое подлежащее) и что говорится въ предложеніи о предметѣ рѣчи (логическое сказуемое).

Упражненіе: въ данныхъ продложеніяхъ подчеркнуть прямою линіей—о чемъ говорится въ предложеніи (логическое подлежащее) и волнистою—что говорится въ предложеніи о предметѣ рѣчи (логическое сказуемое).

Выдѣленіе въ предложеніи главныхъ частей и обозначеніе ихъ грамматическими терминами: „подлежащее“ и „сказуемое“.

Пишется на доскѣ хотя такое предложеніе: „Красивая картина покрылась пылью“.

Про что тутъ говорится? какой предметъ рѣчи?—Красивая картина.—Сколько словъ вы сказали? (Изъ скольких словъ состоитъ предметъ рѣчи?) Какое же изъ двухъ словъ важнѣе въ рѣчи? безъ котораго изъ нихъ не

можетъ выйти мысли? Зачеркнемъ слово „картина“ (въ предложеніи). Остальныя читайте: что вышло?—„Красивая покрылась пылью“. Понятно?—Нѣтъ.

Теперь зачеркнемъ слово „красивая“. Читайте, что вышло?—„Картина покрылась пылью“. Понятно?—Да, понятно.—Какое же изъ двухъ словъ, составляющихъ предметъ рѣчи, важнѣе? безъ котораго изъ нихъ не можетъ быть и мысли?—Къ какому слову относится слово „красивая“. (Какая картина?) Замѣтьте: *главное слово* въ предметѣ рѣчи, о чемъ собственно говорится въ предложеніи, называется въ грамматикѣ *подлежащимъ*. Къ нему могутъ относиться другія слова.

Назовите подлежащее въ написанномъ примѣрѣ.—Картина. На какой вопросъ отвѣчаетъ подлежащее (картина)?—На вопросъ: что? (что покрылось?) Запишемъ этотъ вопросъ.

Назовите подлежащее въ предложеніи: „Прилежный ученикъ всегда готовитъ уроки“.—Ученикъ.—На какой вопросъ оно отвѣчаетъ?—Кто? (Кто готовитъ?) Запишемъ и этотъ вопросъ.

На какіе, значитъ, вопросы отвѣчаетъ подлежащее въ предложеніи?—Кто? Что?

Укажите подлежащее въ предложеніяхъ (предлагаются предложенія) и скажите, на какой вопросъ каждое изъ нихъ отвѣчаетъ?

Ученики, руководясь сознаніемъ (чутьемъ), вѣрно употребляютъ вопросы: кто? что? (Кто?—ученикъ.—Что?—Картина.)

Въ предложеніи: „Красивая картина покрыта пылью“—что сказано о подлежащемъ?—Покрыта пылью.—Сколько словъ? Какое изъ нихъ важнѣе? безъ какого не выйдетъ и мысли? Употребимъ тотъ же пріемъ зачеркиванія. Оставимъ не зачеркнутымъ слово: „пылью“ (Красивая картина пылью). Ясна мысль?—Нѣтъ, не ясна.—Зачеркнемъ теперь слово: „пылью“ и оставимъ слово: „покрыта“. „Картина покрыта“. Понятна рѣчь?—Значитъ, какое слово болѣе важно въ предложеніи, безъ какого изъ нихъ не выходитъ и мысли?—„Покрыта“.—Къ какому слову относится слово: „пылью“?—Къ слову покрыта. (Чѣмъ покрыта?)

Замѣтьте: главное слово въ предложеніи, показывающее, что именно говорится о подлежащемъ, называется *сказуемымъ*.

(При дальнѣйшемъ разъясненіи на урокахъ понятіе о подлежащемъ и сказуемомъ получитъ болѣе точное опредѣленіе).

Въ предложеніи: „Примѣрный ученикъ всегда готовитъ уроки“—укажите сказуемое. Къ какому слову относятся слова: „уроки“ и „всегда“.

На какой вопросъ отвѣчаетъ сказуемое „готовитъ“? а сказуемое „покрыта“? На какой вопросъ отвѣчаетъ сказуемое въ предложеніи: „этотъ шаръ тяжелъ“? А въ предложеніи: „Воронъ—птица“, „Кіевъ—городъ“? Въ данныхъ предложеніяхъ (даются примѣры) укажите сказуемыя.

Въ предложенныхъ примѣрахъ ученики указываютъ подлежащее и сказуемое, при чемъ остальныя слова (относящіяся къ подлежащему или къ сказуемому) пока называютъ „второстепенными“ или „объяснительными“ словами.

Предлагаются ученикамъ, для письменнаго упражненія, подлежащія, а они должны подобрать сказуемыя (съ объяснительными словами). Предлагаются сказуемыя (съ объяснятельными словами), а ученики подбираютъ къ нимъ подлежащія (съ объяснительными словами). Главныя части въ письменной работѣ подчеркиваются. Усвоенное учениками грамматическое свѣдѣніе формулируется ими въ отвѣты на слѣдующіе вопросы: Какъ называются главныя части предложенія? Что показываетъ подлежащее предложенія? На какіе вопросы оно отвѣчаетъ? Что показываетъ сказуемое предложенія? На какіе вопросы оно отвѣчаетъ?

Ознакомленіе учениковъ съ знаменательными разрядами словъ: именемъ существительнымъ, прилагательнымъ, глаголомъ и числительнымъ.

Произнося знаменательныя слова отдѣльно или въ предложеніи, учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на то, что каждое изъ произносимыхъ словъ означаетъ: или названіе предмета, или названіе качества, или названіе числа, или названіе дѣйствія. Ученикамъ не трудно уразумѣть, что, напр., въ предложеніи: „косецъ коситъ сѣно“, слова: *косецъ* (кто?) означаетъ названіе лица, *коситъ* (что дѣлаетъ?) означаетъ названіе дѣйствія, сѣно (что?) означаетъ названіе предмета; въ предложеніи: „Малый паровозъ тащитъ пять большихъ вагоновъ“, слова: *малый* (какой?) означаетъ названіе качества предмета, *паровозъ* (что?) означаетъ названіе предмета, *тащитъ* (что дѣлаетъ?) означаетъ названіе дѣйствія, *пять* (сколько) означаетъ названіе числа, *большихъ* (какихъ?) означаетъ названіе качества предмета, *вагоновъ* (чего?) означаетъ названіе предмета.

Поупражнявши учениковъ въ различеніи словъ по ихъ значенію (предметъ, качество, дѣйствіе, счетъ), учитель раздѣляетъ доску на графы и въ каждой графѣ пишетъ слова особаго разряда.

Ученики замѣчаютъ, что всѣ слова одной графы обозначаютъ названія предметовъ, слова другой графы означаютъ названія качествъ, слова третьей графы означаютъ названія дѣйствій, слова четвертой графы означаютъ названія чиселъ. Учитель сообщаетъ, что слова, обозначающія названія предметовъ, называются въ грамматикѣ именами существительными; слова, означающія названія качествъ, относятся къ именамъ прилагательнымъ; слова, означающія названія дѣйствій, относятся къ глаголамъ, и слова, означающія число, относятся къ числительнымъ.

Надъ каждымъ рядомъ словъ, написанныхъ на доскѣ, учитель пишетъ соотвѣтственное названіе разряда словъ. Учитель предлагаетъ рядъ знаменательныхъ словъ, а ученики говорятъ, къ какому разряду каждое произносимое слово относится: или имя существительное, или прилагательное, или глаголъ, или числительное.

Учитель предлагаетъ ученикамъ сказать нѣсколько существительныхъ, прилагательныхъ, глаголовъ и т. д. Предлагаетъ также отнести слова данныхъ въ книгѣ примѣровъ къ соотвѣтственному разряду словъ.

Отвѣты на вопросы: Что называется именемъ существительнымъ? Что называется именемъ прилагательнымъ? Что называется глаголомъ? Что называется именемъ числительнымъ?

Письменная работа: написать примѣры именъ существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ и глаголовъ; или: выписать данныя предложенія и надъ словами написать, къ какому разряду каждое изъ нихъ относится: им. сущ., прилаг., глаг., числит.

Ознакомленіе учениковъ съ мѣстоименіемъ.

Съ мѣстоименіемъ, какъ разрядомъ словъ, можно познакомить учениковъ посредствомъ слѣдующаго пріема:

Учитель предлагаетъ такіе вопросы, на которые ученики отвѣчаютъ мѣстоименіями. (Кто помнитъ заученное стихотвореніе: „Сѣнокосъ“? Кто сейчасъ писалъ на доскѣ? и т. п.)

На вопросъ учителя ученикъ, конечно, отвѣчаетъ: „я“. Учитель спрашиваетъ отвѣтившаго, какъ его называютъ? Тотъ говоритъ свое имя.—А вѣдь ты отвѣтилъ: „я“—на мой вопросъ. Вмѣсто какого же слова ты сказалъ слово—„я“?

Такимъ образомъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ и на другія мѣстоименія, заступающія названія лицъ или предметовъ (ты, онъ, вы, тотъ и т. д.).

Учитель беретъ примѣръ, въ которомъ мѣстоименіе замѣняетъ имя прилагательное. Напр.: этотъ ученическій столъ *черенъ*, и тотъ (показываетъ на похожій столъ) *такой же*.

Ученики замѣчаютъ, что слово *такой же* поставлено вмѣсто слова *черенъ*, т.-е. вмѣсто имени прилагательнаго.

Составленіе опредѣленія мѣстоименія, какъ разряда словъ, употребляющихся вмѣсто названія имени.

Приведеніе примѣровъ съ мѣстоименіями и указаніе, вмѣсто какихъ именъ они употреблены.

Для чего служатъ мѣстоименія? Укажите мѣстоименія въ данной статьѣ. Выпишите изъ книги примѣры съ мѣстоименіями и подчеркните мѣстоименія.

Ознакомленіе учениковъ съ предлогомъ.

Для ознакомленія учениковъ съ предлогомъ можно воспользоваться такимъ пріемомъ.

Учитель кладетъ книгу на столъ и спрашиваетъ: на чемъ лежитъ книга? Ученики отвѣчаютъ: „Книга *на* столѣ“. Отвѣтъ записывается на доскѣ.—Кладетъ книгу въ столъ и спрашиваетъ: гдѣ она?—„Книга *въ* столѣ“. Тоже записывается.—Держитъ книгу надъ столомъ, и фразу учениковъ: „Книга *надъ* столомъ“—записываетъ. Потомъ еще приводитъ книгу

въ различныя положенія относительно стола и пишетъ подъ диктовку учениковъ: „книга *у* стола“, „книга *подъ* столомъ“ и т. п. Сравнивая всѣ написанныя фразы, ученики замѣчаютъ, что въ каждой изъ нихъ одинаковыя слова: „книга“ и „столъ“, различныя же: на, въ, у, надъ, подъ, за и др. Кромѣ того, при наведеніи учителя, они замѣчаютъ, что если поставить между словами: „книга“ и „столъ“ (измѣнивъ, конечно, надлежащимъ образомъ окончанія этихъ словъ)—*на*, получится одно отношеніе книги къ столу, если—*въ*, получается другое, если—*надъ*, получается иное и т. д.

Ученики заключаютъ, что эти слова (*на*, *въ*, *надъ*, *у* и друг.) служатъ для того, чтобы показать различныя отношенія между предметами.

Учитель стираетъ въ примѣрахъ, написанныхъ на доскѣ, предлоги, оставляя остальныя слова, и заставляетъ читать. Ученики убѣждаются, что безъ предлога не выходитъ понятной рѣчи.

Ученики, при помощи учителя, объясняютъ, какое отношеніе показываютъ предлоги въ примѣрахъ: Старуха *на* крыльцѣ. Старуха *у* крыльца. Старуха *за* крыльцомъ. Старуха *передъ* крыльцомъ. Старуха спустилась *съ* крыльца. Старуха взошла *на* крыльцо. Старуха ходитъ *по* крыльцу.

Формулировка опредѣленія предлога на вопросъ: Для чего служатъ предлоги?

Ученики выбираютъ изъ книги или составляютъ сами предложенія съ предлогами: *у*, *съ*, *за*, *къ*, *подъ*, *надъ* и др.

Ознакомленіе съ союзомъ.

Записываются на доскѣ хотя такія два предложенія: сѣно косятъ, волосы стригутъ. По предложенію учителя ученики связываютъ эти предложенія и записываютъ на доскѣ: сѣно косятъ, *а* волосы стригутъ. Ученики видятъ, что явилось слово *а*, которое связало данныя два предложенія. Точно также, связывая предложенія: „я читаю“, „я пишу“, они видятъ, что *и* соединило тоже два предложенія. (Я читаю и пишу.)

Предлагаются еще другіе примѣры: трава растетъ, трава зеленѣетъ; хлѣбъ ѣдятъ, воду пьютъ; камень тяжелъ, пухъ легокъ и друг.

Связывая данныя предложенія, ученики ознакамливаются съ ролью связывающихъ словъ. Учитель сообщаетъ, что такія слова называются въ грамматикѣ *союзами*.

Составляется опредѣленіе союза на вопросъ: Для чего служатъ союзы?

Вглядываясь, подъ руководствомъ учителя, въ роль предлоговъ и союзовъ, ученики отличаютъ союзы отъ предлоговъ. (Союзы связываютъ предложенія, предлоги же соединяютъ слова въ предложеніи, выражая отношеніе одного предмета къ другому.)

Упражненіе: предлагаются предложенія для связыванія ихъ соотвѣтственными союзами (и, а, но, или и друг.)

Ознакомленіе съ числами именъ и глаголовъ.

Про одинъ столъ мы можемъ сказать: *столъ стоитъ*. А если нужно сказать про многіе столы, какъ нужно выразиться? Въ классѣ стоятъ... (*столы*). Одинъ ученикъ. А многіе...? (*ученики*). Одна лошадь. А многія...? (*лошади*).

Значитъ, имена существительныя могутъ обозначать и одинъ предметъ, и многіе предметы. Если имя существительное обозначаетъ одинъ предметъ, то оно стоитъ въ *единственномъ* числѣ, а если оно обозначаетъ многіе предметы, то стоитъ во *множественномъ* числѣ.

Въ предложеніяхъ: крестьянинъ коситъ, женщина сгребаетъ, рѣзвый мальчикъ бѣгаетъ, лошадь возитъ и др. измѣнить единственное во множественное число.

Только ли имена существительныя могутъ обозначать единственное и множественное число? Обратите вниманіе на измѣненные примѣры.

Какія различаются числа? Что показываетъ единственное число? Что показываетъ множественное число?

Данные примѣры передѣлать изъ множественнаго числа въ единственное, или изъ единственнаго во множественное число.

Ознакомленіе съ родомъ именъ и глаголовъ.

По требованію учителя, ученики прибавляютъ мѣстоименіе *этотъ* или *эта* къ названіямъ мужескаго или женскаго пола (мужчина и женщина, купецъ и купчиха, крестьянинъ и крестьянка, левъ и львица и др.). Ученики замѣчаютъ, что къ названіямъ мужескаго пола можно прибавить *этотъ*, а къ именамъ женскаго пола *эта*.

Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ—*родъ* и заставляетъ ихъ прилагать мѣстоименія: *этотъ* или *эта* къ подбираемымъ именамъ (какъ одушевленнымъ, такъ и неодушевленнымъ). Ученики видятъ, что при однихъ именахъ можно поставить только мѣстоименіе *этотъ*, а при другихъ—только *эта*, и относятъ одни имена къ мужескому роду, а другія—къ женскому.

Затѣмъ учитель подбираетъ нѣсколько именъ средняго рода и заставляетъ учениковъ прибавлять къ этимъ именамъ мѣстоименія *этотъ* и *эта*. Ученики видятъ, что ни то, ни другое не прилагается, а можно приложить только *это*, кромѣ того, они подмѣчаютъ, что нельзя подвести эти слова ни къ мужескому, ни къ женскому роду. Учитель знакомитъ ихъ съ среднимъ родомъ.

Берутся примѣры съ глаголомъ въ прошедшемъ времени, напр.: ученикъ *училъ* уроки, ученица *учила* урокъ, дитя *учило*; орѣхъ *созрѣлъ*, груша *созрѣла*, яблоко *созрѣло*. Обращая, по указанію учителя, вниманіе на измѣненіе окончаній глаголовъ съ измѣненіемъ рода существительнаго, къ которому онъ относится, ученики видятъ, что глаголъ измѣняется по родамъ.

Такимъ же пріемомъ можно познакомить учениковъ съ измѣненіемъ по родамъ прилагательныхъ и мѣстоименій.

Спустя нѣсколько времени, когда ученики достаточно освоятся съ понятіемъ о родѣ именъ и глаголовъ, учитель практически познакомитъ ихъ съ родовыми окончаніями именъ существительныхъ, прилагательныхъ, мѣстоименій и глаголовъ (въ прошедшемъ времени).

При разсмотрѣніи родовыхъ окончаній учитель не преминетъ познакомить учениковъ и съ правописаніемъ ихъ (*ъ*, *ь*; *ый*, *ой*, *ое*; *ълъ*; *е* въ окончаніяхъ прилагательныхъ множественнаго числа мужескаго рода и *я* въ окончаніяхъ женскаго рода).

Ознакомленіе съ временами глаголовъ.

Мы теперь, въ настоящее время, *учимся*. Когда мы учимся? Теперь, въ настоящее время. Выраженіе: *настоящее время* записывается на доскѣ.

Вчера мы *учились*. Когда мы учились? Вчера учились. Вчерашній день уже прошелъ. Значитъ слово *учились* показываетъ, что дѣйствіе уже прошло, означаетъ прошедшее время. Выраженіе: *прошедшее время*— записывается. Завтра мы *будемъ учиться*. Когда мы будемъ учиться?— Завтра. Завтра еще будетъ: значитъ словами: *будемъ учиться* означаютъ, что дѣйствіе еще будетъ совершаться, глаголъ поставленъ въ будущемъ времени. Выраженіе: *будущее*— записывается.

Значитъ, въ скольких времена хъ можетъ быть употребленъ глаголъ?— Въ трехъ: въ настоящемъ, прошедшемъ и будущемъ времени.

Солнце *восходитъ*, *становится* свѣтло. Какое время означаетъ: *восходитъ*? становится? Скажите тѣ же глаголы въ прошедшемъ времени!— въ будущемъ времени!

Въ какомъ времени поставлены глаголы въ слѣдующихъ примѣрахъ: Птицы просыпаются и поютъ.— Въ настоящемъ времени. Какъ сказать въ прошедшемъ времени?—въ будущемъ времени?

Крестьяне встаютъ, одѣваются, молятся Богу, завтракаютъ и идутъ на работу. Въ какомъ времени поставлены глаголы въ приведенныхъ примѣрахъ?—Въ настоящемъ времени. Скажите то же самое въ прошедшемъ времени: что дѣлали крестьяне вчера утромъ? Скажите то же самое въ будущемъ времени: что крестьяне будутъ дѣлать завтра утромъ? Сторожъ *мететъ* школьный дворъ. Глаголъ *мететъ*—въ какомъ времени поставленъ?—Въ настоящемъ.

Вчера сторожъ *пересадилъ* кусты. Глаголъ *пересадилъ* въ какомъ времени поставленъ?—Въ прошедшемъ.

Завтра сторожъ *польетъ* кусты. Глаголъ *польетъ* въ какомъ времени поставленъ?

Сегодня крестьянинъ *рубитъ* дрова. Въ какомъ времени поставленъ глаголъ *рубитъ*? Какъ сказать тотъ же глаголъ въ прошедшемъ времени?

Вчера крестьянинъ *рубилъ* дрова.—Какъ сказать въ будущемъ времени? Завтра крестьянинъ *будетъ рубить* дрова.

Я *спрашиваю*: Когда? Какое время? Скажите этотъ глаголъ въ прошедшемъ времени! Скажите въ будущемъ времени!

Предлагаются примѣры, въ которыхъ ученики измѣняютъ время глаголовъ: изъ настоящаго въ прошедшее или будущее, и обратно. Напр.: Снѣгъ таетъ. Рѣки вскрываются. Новая травка показывается. Скотъ выгоняютъ въ поле. Крестьяне прячутъ сани и ладятъ телѣги. Въ какомъ времени стоятъ глаголы? Скажите ихъ въ прошедшемъ времени: что дѣлалось весной въ прошломъ году? Скажите ихъ въ будущемъ времени: что будетъ дѣлаться весной въ будущемъ году?

Скажите сами глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, уже прошедшее (стоялъ въ прошедшемъ времени)! Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ будущее дѣйствіе. (Если ученики ошибаются, говоря, напр., „я читаю“, когда требуется сказать глаголъ въ прошедшемъ времени, то слѣдуетъ только навести ихъ на сознаніе своей ошибки. Можно спросить хотя такъ: А развѣ можно сказать: я вчера читаю?)

Скажите одинъ и тотъ же глаголъ сначала въ настоящемъ, затѣмъ въ прошедшемъ и наконецъ—въ будущемъ времени?

Значитъ, въ сколькихъ временахъ можетъ быть употребленъ глаголъ? Въ какихъ? Что показываетъ настоящее время? Что показываетъ прошедшее время? Что показываетъ будущее время? Въ данныхъ примѣрахъ предлагается измѣнить глаголъ сначала изъ настоящаго времени въ прошедшее, а потомъ въ будущее. Измѣнить въ данной статьѣ глаголы изъ прошедшаго въ будущее время. Выразить данные глаголы во всѣхъ трехъ временахъ.

Какъ отъ глагола *видѣть* прошедшее время? На что оканчивается? Какъ прошедшее время отъ глагола *сидѣть*? отъ глагола *висѣть*, отъ глагола *хотѣть*?

Если глаголъ въ прошедшемъ времени имѣетъ окончаніе *лъ*, то это окончаніе нужно писать буквой *ъ*. Исключеніе можетъ быть сообщено позже. Правило закрѣпляется диктовкой.

Учитель диктуетъ фразы съ глаголами въ настоящемъ времени, а ученики пишутъ тѣ же фразы, передѣлывая глаголы изъ настоящаго въ прошедшее время. Онъ диктуетъ, напр., слѣдующій разсказъ и требуетъ, чтобъ ученики писали глаголы не въ настоящемъ времени, какъ диктуется, а въ прошедшемъ времени:

Плаваетъ щука въ прудѣ. Хочетъ она поймать карася. Карась прячется въ норкѣ на днѣ пруда. Щука ждетъ. Идутъ мальчики съ неводомъ и вытаскиваютъ щуку. Карась выплываетъ изъ норки и радуется, что бѣда прошла

Продиктованное получитъ такую форму въ написанномъ учениками:

Плавала щука въ прудѣ. Она хотѣла поймать карася. Карась спрятался въ норкѣ на днѣ пруда. Щука ждала. Пришли мальчики съ неводомъ и вытащили щуку. Карась выплылъ изъ норки и радовался, что бѣда прошла.

(Послѣ ознакомленія съ лицами глаголовъ, ученики могутъ спрягать глаголы, т.-е. измѣнять по временамъ и лицамъ въ единственномъ и множественномъ числѣ).

Ознакомленіе съ измѣненіемъ окончаній именъ по падежамъ.

Рыбка уплыла въ море. Кто уплыла? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово—*рыбка*? На что оканчивается слово—*рыбка*? Запишемъ вопросъ—*кто*? и противъ этого вопроса напишемъ слово *рыбка*. Подчеркнемъ окончаніе.

Можно ли такъ сказать: Я не поймалъ *рыбка*. Какъ же слѣдуетъ сказать?—Я не поймалъ *рыбки*.—На какой вопросъ отвѣчаетъ слово—*рыбки*?—Кого? Запишемъ вопросъ—*кого*? и противъ него напишемъ слово—*рыбки*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ поклонился *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ нужно сказать?—Старикъ поклонился *рыбкѣ*. На какой вопросъ отвѣчаетъ слово—*рыбкѣ*?—*Кому*? Запишемъ вопросъ и противъ него напишемъ слово—*рыбкѣ*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ поймалъ... (кого?) *рыбку*. Запишемъ вопросъ и слово *рыбку*. Окончаніе подчеркнемъ. Старикъ доволенъ... (Кѣмъ? Какъ нужно сказать)?—*рыбкой*. Запишемъ вопросъ и слово *рыбкой*; окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ разговаривалъ со старухой (о комъ?)... *о рыбкѣ*. Запишемъ.

Посмотрите, какъ измѣнялось слово *рыбка*. Когда ставили вопросъ: *кого*?—какое окончаніе приняло слово *рыбка*? А когда ставили вопросъ—*кому*?—*кѣмъ*? *о*—*комъ*?

Выходила ли связь между словами, когда не измѣняли надлежащимъ образомъ окончанія въ словѣ *рыбка*?

Для чего измѣняется окончаніе въ имени существительномъ? То же слово (*рыбка*) по тѣмъ же вопросамъ измѣняется въ множественномъ числѣ.

Измѣняется существительное *неводъ*. (*Неводъ* рыбака разорванъ. Рыбакъ не имѣлъ невода и т. д.).

Учитель обращаетъ вниманіе учениковъ, какіе вопросы ставятся къ предметамъ одушевленнымъ и какіе къ предметамъ неодушевленнымъ и отвлеченнымъ.

Затѣмъ, сообщивъ ученикамъ, что измѣненіе окончаній существительнаго по приведеннымъ вопросамъ называется *склоненіемъ*, учитель пишетъ на доскѣ въ порядкѣ названіе падежей, и рядомъ съ ними соотвѣтственные вопросы.

Ученики измѣняютъ предложенныя существительныя по падежнымъ вопросамъ въ единственномъ и во множественномъ числѣ.

Къ слову *рыбка* прибавляется прилагательное *золотая*, и ученики измѣняютъ по падежнымъ вопросамъ.

Золотая рыбка (кто?) уплыла въ море. Старикъ не поймалъ (кого?) золотой рыбки. Старикъ поклонился (кому?) золотой рыбкѣ и т. д. Точно также къ существительному *неводъ* прибавляется прилагательное, напр., *новый* и ученики измѣняютъ „новый неводъ“ и по падежнымъ вопросамъ.

Затѣмъ по тѣмъ же вопросамъ измѣняется существительное съ прилагательнымъ и числительнымъ порядковымъ. Напр.: Наступилъ (что?) *первый весенній теплый день.* Люди долго ждали (чего?)... *перваго весенняго теплаго дня.* Радуются люди (чему?)... *первому весеннему теплому дню.* Хвалятъ люди (что?)... *первый весенній теплый день.* Довольны люди (чѣмъ?) *первымъ весеннимъ теплымъ днемъ.* Зимою люди часто думаютъ (о чемъ?) *о первомъ весеннемъ тепломъ днѣ.*

Тѣ же примѣры измѣняются по тѣмъ же вопросамъ во множественномъ числѣ. Такимъ образомъ ученики узнаютъ, что измѣняются по падежамъ не только существительныя, но и прилагательныя, числительныя, мѣстоименія.

Кромѣ того, они видятъ, что въ рѣчи имена измѣняются по падежамъ для показанія отношенія ихъ къ другимъ словамъ. Имъ становится понятнымъ такое опредѣленіе склоненія: склоненіемъ называется измѣненіе окончаній въ именахъ, для показанія отношенія ихъ (именъ) къ другимъ словамъ въ рѣчи. Имена склоняются по падежамъ.

Названіе падежей и вопросы, на которые они отвѣчаютъ, ученики заучиваютъ наизусть.

Практическими (устными и письменными) упражненіями закрѣпляется знакомство съ склоненіемъ.

Ознакомленіе со степенями сравненія.

Для ознакомленія учениковъ съ степенями сравненія именъ прилагательныхъ (качественныхъ) можетъ быть примѣненъ слѣдующій пріемъ:

Учитель показываетъ ученикамъ кусокъ бѣлой бумаги и спрашиваетъ: какого она цвѣта? Отвѣтъ учениковъ: *бѣлая, бѣлая*—записывается на классной доскѣ. Затѣмъ онъ показываетъ, рядомъ съ первымъ, другой кусокъ бумаги, бѣлѣе перваго. Ученики, на вопросъ учителя, отвѣчаютъ: эта (вторая) бумага *бѣлѣе.* Прилагательное *бѣлѣе* пишется подъ прилагательнымъ *бѣлая.* Сравниваются по значенію и формѣ слова: „бѣлая“ и „бѣлѣе“. Учитель показываетъ, рядомъ съ первыми, третій кусокъ бумаги, бѣлѣе первыхъ двухъ. Ученики говорятъ, что эта бумага *„бѣлѣйшая“, „самая бѣлая“.* Записывается подъ первыми двумя словами. Обращается вниманіе на значеніе и форму послѣдняго прилагательнаго въ сравненіи съ предыдущими.

Сколько кусковъ бумаги сравнивалось, когда вы сказали „бѣлѣе“? Сколько кусковъ сравнивалось, когда вы сказали „самая бѣлая“, „бѣлѣйшая“?

Подбираются предметы съ однороднымъ качествомъ и сравнивается степень этого качества. (Домъ высокъ, а церковь еще выше. Камень твердъ, желѣзо тверже, а алмазъ—самый твердый. Дерево легко, шерсть легче, а пухъ—наплегче.) Ученики подмѣчаютъ, что при сравненіи качества двухъ предметовъ получается одна форма, а при сравненіи качества трехъ или болѣе предметовъ получается другая.

Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ: *степени сравненія* и называетъ грамматическимъ же терминомъ каждую степень сравненія.

Ученики, на основаніи проработки, говорятъ, когда употребляется положительная степень, когда сравнительная и когда превосходная, или, что то же, что показываетъ каждая изъ этихъ степеней сравненія.

Послѣ уразумѣнія учениками степеней сравненія учитель ознакамливаетъ ихъ съ правописаніемъ сравнительной и превосходной степени.

Сообщенное ученикамъ орѳографическое правило закрѣпляется диктовкой, при чемъ ученики всякій разъ, по требованію учителя, говорятъ, въ какой степени стоитъ диктуемое прилагательное и какія буквы слѣдуетъ написать на концѣ его.

Ученики пишутъ примѣры съ положительной, сравнительной и превосходной степенью прилагательнаго. Письменно же измѣняютъ данныя прилагательныя по степенямъ сравненія.

Ознакомленіе съ наклоненіемъ глаголовъ (повелительнымъ, изъявительнымъ и неопредѣленнымъ).

а) Ознакомленіе учениковъ съ наклоненіями можно начать съ *повелительнаго* наклоненія, какъ болѣе доступнаго ученикамъ.

„*Положите* книги въ столъ и *сядьте* прямо!“ Что я вамъ велѣлъ? Гдѣ въ сказанномъ мною повелѣніи глаголы?—*Положите, сядьте.*

Такъ какъ они показываютъ повелѣніе, то и стоятъ въ *повелительномъ наклоненіи.*

„*Прочитай* написанный примѣръ!“ „*Повтори* сказанное товарищемъ!“ Гдѣ тутъ глаголы? Въ какомъ наклоненіи поставлены: *прочитай, повтори?*

Скажите теперь сами по примѣру, въ которомъ глаголъ означалъ бы повелѣніе, т.-е. чтобы стоялъ въ повелительномъ наклоненіи! Ученики говорятъ.

„Пусти бѣдную птичку!“ (приказалъ отецъ своему сыну). Гдѣ тутъ глаголъ? Что онъ означаетъ? Въ какомъ онъ, значитъ, наклоненіи стоитъ?

А вы обращаетесь къ своему отцу съ просьбой: „*Пусти* насъ, папаша, гулять“. Тутъ слово „пусти“ означаетъ тоже приказаніе?—Нѣтъ, оно означаетъ просьбу: мы такъ просимъ.

Слово „пусти“ и въ этомъ примѣрѣ стоитъ въ повелительномъ наклоненіи. Значитъ, повелительное наклоненіе, кромѣ приказанія, что еще означаетъ?—Просьбу.

Купи мнѣ, мамаша, книжку. Гдѣ тутъ глаголъ. Что онъ выражаетъ и въ какомъ наклоненіи стоитъ. *Объясни* мнѣ, Вася, урокъ! (проситъ ученикъ своего товарища). Здѣсь въ какомъ наклоненіи стоитъ глаголъ и что онъ означаетъ?

Умолкните! сказалъ учитель ученикамъ. Глаголъ *умолкните* въ какомъ поставленъ наклоненіи?

Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ означалъ приказаніе! Ученики говорятъ.—Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ означалъ просьбу!—Говорятъ.

Что же означаетъ повелительное наклоненіе?

Спрячь! сядь! Какое тутъ наклоненіе? А какое число? А лицо какое (ты спрячь!)? На что оканчивается?—На *ь*.

Пиши! приказалъ учитель. Какое наклоненіе? лицо? число? На что оканчивается?—На *и*.

Уважай старшихъ! Гдѣ тутъ глаголъ! Въ какомъ наклоненіи онъ поставленъ? Какое лицо? число? На что оканчивается?—На *й*.

На какія же буквы оканчивается повелительное наклоненіе во 2-мъ лицѣ единственнаго числа?—На *ь*, *и*, *й*.

Замѣтьте, что если повелительное наклоненіе оканчивается на *ь*, то пишется мягкій знакъ. Примѣры.

Достань тетрадь. „*Достань*“—какое лицо и число? А какъ сказать во множественномъ числѣ?—Вы достаньте!—Напишите на доскѣ: *достаньте*.

Идетъ образованіе и писаніе другихъ примѣровъ повелительнаго наклоненія второго лица множественнаго числа.

Замѣтьте, что для образованія множественнаго числа второго лица повелительнаго наклоненія прибавляется только *те* къ единственному числу того же лица и наклоненія. Мягкій знакъ (*ь*), если онъ былъ въ единственномъ числѣ, удерживается и во множественномъ числѣ передъ—*те*.

Закрѣпленіе орографическаго правила предупредительной диктовкой и писаніемъ предложеній съ повелительнымъ наклоненіемъ въ единственномъ и множественномъ числѣ.

б) Травка *зеленѣетъ*, солнышко *блеститъ*. Назовите глаголы въ сказанныхъ предложеніяхъ. Какое время и лицо: *зеленѣетъ*, *блеститъ*. Скажите въ прошедшемъ времени тѣ же глаголы! Выражаютъ ли глаголы: *зеленѣетъ*, *зеленѣлъ*, *блеститъ*, *блистѣлъ*—повелѣніе?

Если глаголъ означаетъ время, лицо и число, не выражая повелѣнія, то онъ стоитъ въ *изъявительномъ* наклоненіи.

Я *собираю* грибы; мальчикъ *нарвалъ* цвѣтовъ. Гдѣ тутъ глаголы? Какого они времени?—лица?—числа? А наклоненія? Скажите глаголъ *собираю* во всѣхъ трехъ лицахъ единственнаго числа настоящаго времени!—прошедшаго времени!—будущаго времени! Значитъ, по какимъ временамъ, лицамъ и числамъ можно измѣнять (спрягать) глаголъ въ изъявительномъ наклоненіи? Скажите глаголъ въ изъявительномъ наклоненіи въ прошедшемъ,—настоящемъ,—будущемъ времени!

в) *Ловить, ходить, стеречь, нести, купаться*. Къ какой части рѣчи или къ какому разряду словъ относятся эти слова?—Къ глаголу.—Обозначается ли этими глаголами лицо?—Нѣтъ, не обозначается.—А число?—а время?—Тоже не обозначается.—Выражается ли этими словами приказаніе или просьба?—Нѣтъ, не выражается.

Если глаголъ не показываетъ ни времени, ни числа, ни лица и не выражаетъ ни приказанія, ни просьбы, то онъ стоитъ въ *неопредѣленномъ* наклоненіи.

Подчеркнемъ окончаніе въ написанныхъ примѣрахъ. Скажите, на какія буквы оканчивается неопредѣленное наклоненіе глаголовъ! Окончанія выписываются.

Купаться, учиться,—какое наклоненіе?

Замѣтьте, что если неопредѣленное наклоненіе оканчивается на ъ, то эту букву нужно писать и передъ *ся* въ неопредѣленномъ же наклоненіи. Напишите глаголы: называться, умываться, чесаться.

Мальчикъ сначала умывается и чешется, потомъ молится Богу и затѣмъ учится. Въ какомъ наклоненіи поставлены глаголы? На какой вопросъ отвѣчаютъ они? Какъ нужно писать? Напишите сказанный примѣръ.

Мальчикъ сначала станетъ умываться и чесаться, потомъ молиться Богу и затѣмъ уже начнетъ учиться. Здѣсь въ какомъ наклоненіи поставлены тѣ же глаголы? На какой вопросъ они отвѣчаютъ? Какъ ихъ нужно писать? Напишите этотъ примѣръ. (Отличіе правописанія неопредѣленнаго наклоненія отъ третьяго лица изъявительнаго наклоненія.)

Сколько вы узнали наклоненій и какія? Что показываетъ повелительное наклоненіе? Что означаетъ изъявительное наклоненіе? Какое наклоненіе называется неопредѣленнымъ?

Устныя и письменныя упражненія: *а)* данные глаголы поставить въ изъявительномъ и повелительномъ наклоненіи; *б)* повелительное наклоненіе данныхъ глаголовъ измѣнить въ изъявительное наклоненіе и обратно; *в)* выписать изъ указанной статьи глаголы въ неопредѣленномъ наклоненіи и подчеркнуть окончаніе; *г)* предупредительный диктантъ, въ которомъ встрѣчаются глаголы въ различныхъ наклоненіяхъ.

Б.

Ознакомленіе со слитнымъ предложеніемъ.

Пишутся на доскѣ примѣры: книги лежатъ въ столѣ, тетради лежатъ въ столѣ, перья лежатъ въ столѣ. Сколько предложеній написано?—Прочитайте одно, другое, третье! Скажите заразъ прочитанныя предложенія, не повторяя словъ: „лежатъ въ столѣ“!—Книги, тетради и перья лежатъ въ столѣ.—Записывается.

Скажите подлежащія въ полученномъ предложеніи!—Книги, тетради, перья.—Сколько подлежащихъ?—Три.—Изъ скольких предложеній составилось новое предложеніе?—Изъ трехъ.—Скажите сказуемое въ полученномъ предложеніи!—Лежатъ.—Къ скольким подлежащимъ оно относится?—Къ тремъ.

Дѣвочка бѣгаетъ, дѣвочка рветъ цвѣты, дѣвочка плететъ вѣнокъ. Сколько предложеній? Назовите подлежащее и сказуемое въ каждомъ изъ нихъ.

Скажите сразу всѣ три предложенія, не повторяя подлежащаго „дѣвочка“!—Дѣвочка бѣгаетъ, рветъ цвѣты и плететъ вѣнокъ.—Сколько подлежащихъ и сколько сказуемыхъ въ полученномъ предложеніи?—Одно подлежащее и три сказуемыхъ.—Изъ скольких предложеній оно составилось?

Волкъ питается мясомъ, левъ питается мясомъ, тигръ питается мясомъ. Сколько предложеній? Скажите сразу, слитно, не повторяя „питается мясомъ“, всѣ три предложенія.

Охотникъ застрѣлилъ утку; охотникъ застрѣлилъ зайца. Скажите заразъ, слитно, оба предложенія.

Спѣлое яблоко упало; красное яблоко упало.—Скажите сразу.

Ученики замѣчаютъ, что нѣсколько предложеній можно сливать въ одно. Кромѣ того, они видятъ, что сливать можно только такія предложенія, которыя имѣютъ одно и то же подлежащее и различныя сказуемыя, или одно и то же сказуемое и различныя подлежащія, или же при однѣхъ и тѣхъ же главныхъ частяхъ предложенія различныя поясннтельныя слова, отвѣчающія на одинъ и тотъ же вопросъ.

Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ—*слитное предложеніе* и наводитъ на составленіе опредѣленія слитнаго предложенія.

Затѣмъ сообщается имъ, что одинаковые члены слитнаго предложенія (т.-е. или подлежащія, или сказуемыя, или пояснительныя слова, отвѣчающія на одинъ и тотъ же вопросъ) отдѣляются другъ отъ друга запятой. Запятая не ставится только передъ союзомъ *и*, если этотъ союзъ не повторяется.

Упражненія: составить слитныя предложенія изъ данныхъ простыхъ предложеній; показать, изъ какихъ простыхъ предложеній составились данныя слитныя предложенія, или, что то же, данныя слитныя предложенія разложить на простыя; объяснить знаки препинанія въ данныхъ слитныхъ предложеніяхъ, хотя, напр., такихъ: Звѣзды меркнутъ и гаснутъ. По зеркальной водѣ, по кудрямъ лозняка отъ зари алый свѣтъ разливается. Потянулъ вѣтерокъ, воду морщитъ, рябитъ. Рыбаки въ шалашѣ пробудились, сняли сѣти съ шестовъ, весла къ лодкамъ несутъ. А востокъ все горитъ, разгорается...

Послѣ объясненія знаковъ препинанія въ отрывкѣ ученики могутъ написать отрывокъ по диктовкѣ.

Выясненіе значенія „опредѣлительныхъ“, „дополнительныхъ“ и „обстоятельственныхъ“ словъ въ предложеніи.

При прохожденіи перваго концентра ученики, называя главныя части предложенія „подлежащимъ“ и „сказуемымъ“, второстепенныя слова называли „объяснительными словами“, при чемъ, ставя вопросы къ частямъ предложенія, указывали, къ какому слову относится каждое изъ объяснительныхъ словъ.

Для болѣе обстоятельнаго выясненія значенія объяснительныхъ словъ и раздѣленія ихъ по значенію можетъ быть употребленъ слѣдующій пріемъ:

а) Пишется на доскѣ хотя такое предложеніе: *карандашъ лежитъ*. Ученикъ указываетъ въ немъ подлежащее и сказуемое.

Если сказать только: *карандашъ лежитъ*—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный?—Можно.—А черный?—Можно.—А желтый?—Тоже можно...

Значитъ, въ предложеніи: *карандашъ лежитъ* —точно ли, опредѣленно ли обозначенъ предметъ: какой карандашъ лежитъ?—Нѣтъ, неопредѣленно, неточно.

А если сказать: *черный карандашъ лежитъ*,—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный? желтый? бѣлый?—Нѣтъ, нельзя: онъ черный.

Теперь, значитъ, опредѣленно сказано, какой карандашъ лежитъ?—Опредѣленно.

Какое же слово такъ опредѣляетъ въ сказанномъ предложеніи слово *карандашъ*, что нельзя уже подумать, что онъ или красный, или бѣлый, или желтый?—Слово черный.

Такъ какъ слово черный опредѣляетъ карандашъ, то какъ его можно назвать?—Опредѣляющее.—Такъ оно и называется въ грамматикѣ, только окончаніе нѣсколько иное. Такія части предложенія въ грамматикѣ называются *опредѣленіями* или *опредѣлительными* словами. Такъ и будемъ называть тѣ слова въ предложеніи, которыя опредѣляютъ предметъ.

Разсматриваются еще подходящіе примѣры безъ опредѣлительныхъ и съ опредѣлительными словами, и изъ сравненія ихъ ученики лучше уясняютъ себѣ значеніе опредѣлительныхъ словъ.

Черный карандашъ лежитъ. Сказано въ рѣчи, *чей* это карандашъ? Онъ или мой, или твой, или его, или кого-либо другого. *Мой* черный карандашъ лежитъ. Теперь можно ли подумать, что лежащій карандашъ или твой, или его, или кого-нибудь другого? Какая же часть предложенія—„мой“?—Опредѣленіе.—Сколько въ сказанномъ предложеніи опредѣлительныхъ словъ?

Подобная проработка идетъ и дальше, пока ученики окончательно не уразумѣютъ значенія опредѣлительныхъ словъ.

На какой вопросъ отвѣчаетъ опредѣленіе *черный*?—Оно отвѣчаетъ на вопросъ—*какой*? Слово „какой“—означающее вопросъ—записывается на доскѣ. На какой вопросъ отвѣчаетъ опредѣленіе *мой*?—На вопросъ—чей? Слово „чей“—тоже записывается.

Затѣмъ разбираются другіе примѣры, съ цѣлью показать, что опредѣленія отвѣчаютъ не только на вопросы: *какой? чей?*—но и на другіе вопросы. Сравниваются хотя такія предложенія: „ученикъ отвѣтилъ“ и „*третій* ученикъ отвѣтилъ“; „учитель передалъ тетради ученику“ и „учитель передалъ тетради *первому* ученику“. Изъ сравненія и разбора этихъ предложеній оказывается, что слова: „третій“ и „первому“ опредѣлительныя и отвѣчаютъ на вопросъ: который? которому? Вопросъ (въ формѣ именительнаго падежа который) записывается на доскѣ.

Изъ разсмотрѣнія предложеній, напр.: „*семь* сноповъ осталось въ полѣ“, „*три* шапки висятъ на стѣнѣ“—оказывается, что въ первомъ предложеніи числительное *семь*, а во второмъ *три* служатъ опредѣленіями и отвѣчаютъ на вопросъ—*сколько*? Этотъ вопросъ приписывается къ раньше выведеннымъ.

Такимъ образомъ ученики знакомятся съ вопросами, на которые отвѣчаютъ опредѣлительныя слова. Но очень важно, чтобъ они прежде, чѣмъ запомнить вопросы, на которые отвѣчаютъ опредѣлительныя слова, вполнѣ уразумѣли роль этихъ словъ въ предложеніяхъ.

Для закрѣпленія усвоеннаго свѣдѣнія объ опредѣлительныхъ словахъ предлагается ученикамъ рядъ предложеній, и они указываютъ въ нихъ опредѣлительныя слова, объясняя роль или значеніе каждаго изъ нихъ; предлагаются также примѣры безъ опредѣлительныхъ словъ, а ученики сами прибавляютъ опредѣленія къ указаннымъ словамъ.

Для формулировки выведеннаго свѣдѣнія могутъ быть предложены вопросы: Для чего служатъ опредѣленія? На какіе вопросы отвѣчаютъ опредѣлительныя слова?

б) *Столяръ дѣлаетъ.* Извѣстно ли, что столяръ дѣлаетъ? полна ли мысль? Дополните мысль, чтобы яснѣе было, что столяръ дѣлаетъ!—Столяръ дѣлаетъ *раму.*—На какой вопросъ отвѣчаетъ слово „раму“? Къ какому слову оно относится?

Слово „раму“ дополняетъ собою сказуемое (что дѣлаетъ?) и называется въ грамматикѣ *дополнительнымъ* словомъ. Прибавьте къ дополнительному слову „раму“ *опредѣленіе,* чтобы видно было, какую раму онъ дѣлаетъ.—Столяръ дѣлаетъ оконную раму.

„Нищій просилъ“. Извѣстно ли, чего онъ просилъ? полна ли мысль?—Дополните предложеніе: чего онъ просилъ?—Нищій просилъ *подаянія.*—На какой вопросъ отвѣчаетъ „подаянія“?

Подаяніе дано. Дополните: кому? Подаяніе дано *нищему.* Какая часть предложенія—„нищему“? На какой вопросъ отвѣчаетъ и къ какому слову относится слово „нищему“?

Подобнымъ же образомъ выводятся всѣ вопросы, на которые отвѣчаютъ дополненія. Вопросы выписываются въ порядкѣ.

Ученики замѣчаютъ, что дополнительныя слова отвѣчаютъ на вопросы всѣхъ косвенныхъ падежей.

Идутъ подходящія упражненія: а) ученики указываютъ въ данныхъ примѣрахъ дополненія; б) подбираютъ дополнительныя слова къ даннымъ словамъ въ предложеніяхъ и т. п.

Формулировка правила на вопросы: Для чего служатъ дополненія въ предложеніи?

На какіе вопросы отвѣчаютъ дополнительныя слова?

в) Разсматриваются примѣры съ поясннтельными словами, означающими мѣсто (напр.: цвѣтики *въ полѣ* пестрѣютъ), время (птицы прилетаютъ *весной* и улетаютъ *осенью*), образъ дѣйствія (*медленно* идетъ путникъ).

Учитель поясняетъ, что объяснительное слово, относящееся къ глаголу и означающее или мѣсто, или время, или образъ дѣйствія, называется обстоятельственнымъ словомъ (мѣста, времени, образа дѣйствія).

Выводъ вопросовъ, на которые отвѣчаютъ обстоятельственныя слова—времени, мѣста и образа дѣйствія.

Формулировка правила и упражненія.

Ознакомившись съ значеніемъ, ролью опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и обстоятельственныхъ словъ, ученики, въ свое время, безъ труда могутъ быть ознакомлены съ опредѣлительными, дополнительными и обстоятельственными придаточными предложеніями. Такое ознакомленіе можетъ быть ведено посредствомъ обращенія второстепенныхъ словъ (опредѣлит., дополнит., обстоят.) въ придаточныя предложенія. Такъ, учитель беретъ предложеніе, напр., съ опредѣлительнымъ словомъ, выражаетъ это опредѣлительное слово опредѣлительнымъ придаточнымъ предложеніемъ, разбираетъ это предложеніе, показываетъ его отношеніе къ части главнаго предложенія и такимъ образомъ даетъ возможность ученикамъ уразумѣть значеніе опредѣлительнаго придаточнаго предложенія.

Ознакомленіе учениковъ съ залогами глаголовъ.

Учитель предварительно наводитъ учениковъ на различеніе глаголовъ *переходящихъ* и *непереходящихъ*.

Пишется на доскѣ хотя такой примѣръ: Хозяинъ *ударилъ* собаку.

Назовите подлежащее въ этомъ примѣрѣ!—сказуемое! Что хозяинъ сдѣлалъ? Какая часть рѣчи „ударилъ“? На кого перешло дѣйствіе хозяина?

Итакъ, въ нашемъ примѣрѣ глаголъ „ударилъ“ показываетъ, что хозяинъ сдѣлалъ, и дѣйствіе его перешло на собаку (собакѣ больно).

Сапожникъ *шьетъ* сапоги. Кто тутъ дѣйствуетъ? На какой предметъ переходитъ дѣйствіе сапожника? (Что сапожникъ шьетъ? — Сапоги.)

Коля *моется* (моетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого переходитъ его дѣйствіе? (Коля загрязнился *и* моется, т.-е. моетъ себя, чтобы быть чистымъ.) Значитъ, тутъ Коля дѣйствуетъ, и дѣйствіе его переходитъ на него же.

Такіе глаголы, которые показываютъ дѣйствіе, переходящее на кого-нибудь или на что-нибудь, относятся къ *переходящимъ* глаголамъ.

Возьмемъ теперь такой примѣръ: Птичка *дремлетъ*. Назовите глаголъ въ этомъ примѣрѣ! Есть ли предметъ, на который переходитъ дѣйствіе (состояніе), выраженное этимъ глаголомъ?—Такого предмета нѣтъ.

Въ примѣрѣ: Мотылекъ *живетъ*—укажите глаголъ. Есть ли предметъ, на который переходитъ дѣйствіе (состояніе), выраженное глаголомъ?—Тоже нѣтъ.

Если глаголъ выражаетъ дѣйствіе или состояніе предмета, не переходящее на другой предметъ, то онъ относится къ непереходящимъ глаголамъ.

Цвѣты *цвѣтутъ*. Переходящій глаголъ (цвѣтутъ) или непереходящій?

Въ примѣрахъ: Осенью листья *желтѣютъ*; женщина *идетъ*,—какіе глаголы (переходящіе или непереходящіе)?

Значитъ, какъ можно раздѣлить глаголы?—На переходящіе и непереходящіе: дѣйствіе, выражаемое первыми, т.-е. переходящими, переходитъ на какое-нибудь лицо (хотя бы на само же дѣйствующее) или на какой-либо

предметъ, а дѣйствіе или состояніе, выражаемое вторыми, т.-е. непереходящими, ни на кого и ни на что не переходитъ.

Учитель даетъ глаголы въ предложеніяхъ, а ученики относятъ ихъ къ переходящимъ или непереходящимъ.

Мужикъ срубилъ дерево. Ученикъ рѣшаетъ задачу. Лиса задавила курицу. Дѣвочка умывается. Люди спятъ. Мѣсяцъ свѣтитъ. Дерево растетъ медленно. Вода замерзаетъ. Полканъ съ Барбосомъ грызутся. Персы разбиты греками.

Если въ такихъ примѣрахъ, какъ два послѣдніе, ученики затрудняются сказать—переходящій или непереходящій глаголъ, учителю слѣдуетъ только удачными вопросами навести ихъ на правильный отвѣтъ. Такъ, въ примѣрѣ: „Персы разбиты греками“, можно поставить такіе вопросы: Кто кого разбилъ? Значитъ, на кого перешло дѣйствіе грековъ?

Повторите, какъ можно раздѣлить глаголы? Какіе глаголы относятся къ переходящимъ и какіе къ непереходящимъ?

Замѣтьте, что непереходящіе глаголы называются глаголами *средняго залога*. (Названіе пишется на доскѣ.)

Скажите примѣръ съ глаголомъ средняго залога! Какого залога глаголы въ примѣрахъ. (Приводятся примѣры, а ученики указываютъ въ нихъ глаголы средняго залога.)

Глаголы переходящіе дѣлятся на слѣдующіе *залоги*:

а) Скажите глаголъ въ примѣрѣ: Кошка *поймала* мышку. Кто дѣйствуетъ? На кого перешло дѣйствіе кошки (подлежащаго)? Значитъ, кошка дѣйствовала, и дѣйствіе ея перешло на другой предметъ (мышку).

Какой вопросъ слѣдуетъ поставить послѣ глагола „поймала“, чтобы отвѣтить словомъ „мышку“?—Кого?—А какой падежъ слово „мышку“?

Булочникъ *печетъ* булки. Кто тутъ дѣйствуетъ? На что переходитъ дѣйствіе булочника? Какой вопросъ нужно поставить послѣ глагола „печетъ“, чтобы отвѣтить словомъ „булки“?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ глаголы выражаютъ дѣйствіе, и *дѣйствіе* это *переходитъ на другой предметъ*. Послѣ такихъ глаголовъ ставится вопросъ винительнаго падежа (кого? что?), на который и отвѣчаетъ предметъ или лицо, на которое переходитъ дѣйствіе. Такіе переходящіе глаголы относятся къ *дѣйствительному* залогу. (Названіе записывается.)

б) Ваня *умывается* (умываетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? Кого онъ моетъ? Значитъ, на кого переходитъ дѣйствіе?

Мальчикъ *чистится* (чиститъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого переходитъ дѣйствіе?

Какъ слѣдовало бы сказать приведенные примѣры, чтобы назвать лица, на которыхъ переходитъ дѣйствіе?—Ваня моетъ себя (т.-е. Ваню). Мальчикъ чиститъ себя (т.-е. мальчика).

Въ приведенныхъ примѣрахъ дѣйствіе лица переходитъ на само же дѣйствующее лицо, обозначаемое мѣстоименіемъ „*себя*“, которое сокращается въ „*ся*“. Такіе глаголы относятся къ глаголамъ *возвратнаго* залога, потому

ито дѣйствіе, такъ сказать, возвращается на дѣйствователя. (Названіе—*возвратный* залогъ—записывается.)

Приведите примѣры возвратныхъ залоговъ!

Обратите глаголы дѣйствительнаго залога (одѣвать, обувать, причесывать, защищать и др.) въ возвратные!

Какіе залоги называются *возвратными*?

в) Полканъ съ Барбосомъ *грызутся*. Кто тутъ грызетъ кого? Полканъ грызетъ Барбоса, а Барбосъ грызетъ Полкана. Сколько, значитъ, здѣсь дѣйствующихъ лицъ? Дѣйствіе перваго на кого переходитъ. А дѣйствіе второго? Одинаковое ли дѣйствіе они совершаютъ?

Значитъ, здѣсь дѣйствіе совершается между двумя лицами, изъ которыхъ дѣйствіе одного переходитъ на другого, и *такое же* дѣйствіе другого переходитъ на перваго. Дѣйствующія лица взаимно дѣйствуютъ другъ на друга. Такіе глаголы относятся къ *взаимному* залогу. (Записывается.)

Какіе же залоги называются *взаимными*?

Разсматриваются еще примѣры съ взаимными залогами. (Ивановъ споритъ съ Петровымъ. Два государства воюютъ между собою и друг.)

Приведите сами примѣры съ *взаимнымъ* залогомъ!

Обратите данные глаголы дѣйствительнаго залога (видѣть, объяснять, встрѣчать, перекликать, разлучать, переписывать и друг.) во взаимный залогъ (сказать въ предложеніяхъ).

г) Голубь *заклеванъ* ястребомъ. Воспитанникъ *наказанъ* воспитателемъ. Назовите подлежащія въ этихъ примѣрахъ?—Голубь,—воспитанникъ.—Назовите глаголы въ этихъ примѣрахъ!—Заклеванъ, наказанъ. Эти глаголы показываютъ дѣйствіе подлежащаго? (Наводящій вопросъ: Кто кого заклевалъ? Кто кого наказалъ?) Значитъ, подлежащее само тутъ дѣйствуетъ или на него переходитъ дѣйствіе другого предмета (дополненія)? Въ какихъ падежахъ поставлены предметы (дополненія), отъ которыхъ переходитъ дѣйствіе на подлежащее?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ на подлежащее переходитъ дѣйствіе отъ другого предмета (отъ дополненія), отвѣчающаго на вопросъ: кѣмъ? чѣмъ? Подлежащее испытываетъ (претерпѣваетъ) дѣйствіе посторонняго предмета. Такіе глаголы относятся къ *страдательному* залогу. (Записывается.)

Какіе залоги называются страдательными?

Ребенокъ *накормленъ* няней. Разсказъ *изложенъ* ученикомъ. Книга *принесена* учителемъ. Солнце *закрывается* передовымъ облакомъ. Цвѣты *орошены* дождикомъ.—Какого залога глаголы въ приведенныхъ примѣрахъ? Почему?—Слѣдующія предложенія передѣлайте такъ, чтобы ихъ сказуемыя обратились въ глаголы страдательнаго залога. (Охотникъ убилъ зайца. Столяръ сдѣлалъ столъ. Мы прочли книгу. Учитель разсмотрѣлъ сочиненіе и друг.).

Въ данныхъ примѣрахъ страдательный залогъ измѣните въ дѣйствительный. (Ковчегъ построенъ Ноемъ. Россія нѣкогда была покорена татарами. Деньги потеряны мною. Эта часовня выстроена священникомъ. Урокъ объясненъ учителемъ и друг.)

Приведите сами примѣры страдательныхъ залоговъ.

Сколько залоговъ различается въ переходящихъ глаголахъ и какіе *)?

Сколько всѣхъ залоговъ и какіе? Что каждый изъ нихъ означаетъ?

Ознакомленіе съ причастіемъ.

Птицы, *которыя улетаютъ* осенью на югъ, называются перелетными.

Сколько въ данномъ примѣрѣ предложеній?—Два (главное и придаточное).

Два слова: „которыя улетаютъ“ нельзя ли замѣнить однимъ словомъ?—Улетающія.

Прочитайте разсматриваемый примѣръ, замѣнивши слова: „которыя улетаютъ“ словомъ: улетающія.—Птицы, улетающія осенью на югъ, называются перелетными.

---

*) Для наглядности, различіе залоговъ переходящихъ можетъ быть изображено учителемъ графически.

Дѣйствующее лицо или предметъ.

Дѣйствительный залогъ.

Дѣйствіе переходитъ.

Вопросъ: кого? что?

Предметъ или лицо, на которое переходитъ дѣйствіе. Винительный падежъ.

Возвратный залогъ.

Дѣйствіе возвращается на дѣйствователя (себя, ся).

Первое дѣйствующее лицо.

Взаимный залогъ.

Первое лицо дѣйствуетъ на второе.

Одно и тоже дѣйствіе.

Второе лицо дѣйствуетъ на первое.

Второе дѣйствующее лицо.

Подлежащее.

Страдательный залогъ.

Подлежащее претерпѣваетъ дѣйствіе.

Второстепенный предметъ (дополненіе), отъ котораго переходитъ дѣйствіе на подлежащее. Отвѣчаетъ на вопросъ: кѣмъ? чѣмъ?

Улетающія—какое число? Скажите въ единственномъ числѣ!

Значитъ, форма *улетающія* измѣняется по числамъ.

Улетающая птица. А голубь... какъ сказать?—Перо... Какъ сказать?

Значитъ, форма *улетающій, ая, ее*—измѣняется по родамъ.

На какую часть рѣчи форма: *улетающій, ая, ее,*—похожа? (Какая часть рѣчи измѣняется по родамъ и числамъ?)—На прилагательное.

Изъ какой части рѣчи образовалась форма, похожая на имя прилагательное?—Изъ глагола.

Имя прилагательное, произведенное изъ глагола, называется *причастіемъ*.

Образуйте причастіе отъ данныхъ глаголовъ (предлагаются глаголы).

Посмотримъ, какія принадлежности имѣетъ причастіе, одинаковыя съ именемъ прилагательнымъ, и какія—съ глаголомъ.

Прилагательное измѣняется по родамъ. А причастіе? (Мы уже видѣли.)

Прилагательное измѣняется по числамъ. А причастіе? (Тоже видѣли.)

Прилагательное измѣняется по падежамъ. А причастіе можно склонять? Посмотримъ.

Мальчикъ, бросающій камни, ранилъ прохожаго.—Я не видѣлъ мальчика, бросающ... (*аго*) камни. Какой падежъ—бросающаго?—Сдѣлали выговоръ мальчику, бросающ... (*ему*) камни. Какой падежъ?—Мы недовольны мальчикомъ, брасающ... (*имъ*) камни. Какой падежъ?—Мы говоримъ о мальчикѣ, бросающ... (*емъ*) камни. Какой падежъ?

Значитъ, измѣняется причастіе по падежамъ? Измѣняется.

Скажите тѣ же предложенія такъ, чтобы говорилось не объ одномъ, а о многихъ мальчикахъ (просклонять причастіе во множественномъ числѣ).

Какія же общія принадлежности имѣютъ причастія съ прилагательными?

Посмотримъ, какія принадлежности имѣютъ причастія, одинаковыя съ глаголами.

Чиновникъ, *служащій* теперь на почтѣ, часто болѣетъ. Чиновникъ, *служившій* въ прошломъ году на почтѣ, умеръ.

Какое время обозначаетъ причастіе въ первомъ примѣрѣ и какое—во второмъ?

Значитъ, причастія, какъ и глаголы, имѣютъ времена.

Можно ли сказать причастіе въ будущемъ времени?

Одно только слово—*будущій*—употребляется въ будущемъ времени.

Учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на видъ глаголовъ и причастій. Ученики замѣчаютъ, что видъ причастія зависитъ отъ вида глагола. Совершенный видъ не имѣетъ причастія настоящаго времени.

Лисица, *которая задавила* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *которую поймали* охотники, приручилась.

Образуйте причастія!—Лисица, *задавившая* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *пойманная* охотниками, приручилась.

Причастіе въ первомъ примѣрѣ означаетъ дѣйствіе подлежащаго, а во второмъ примѣрѣ причастіе означаетъ, что на подлежащее перешло дѣйствіе

отъ дополненія. Причастіе въ первомъ примѣрѣ—*дѣйствительное*, а во второмъ—*страдательное*. Итакъ, причастія бываютъ—*дѣйствительныя* и *страдательныя*.

Предлагая образовать дѣйствительныя и страдательныя причастія отъ глаголовъ различныхъ залоговъ, учитель приводитъ учениковъ къ знанію, что дѣйствительное причастіе можно образовать отъ глаголовъ всѣхъ залоговъ, страдательное же причастіе образуется только отъ глаголовъ дѣйствительнаго залога.

Выводъ окончаній дѣйствительнаго и страдательнаго причастій обоихъ временъ. Окончанія выписываются на доскѣ.

Практическія упражненія: образованіе причастій изъ данныхъ глаголовъ; данныя полныя придаточныя сократить посредствомъ причастій; данныя сокращенныя опредѣлительныя придаточныя предложенія обратить въ полныя посредствомъ обращенія причастія въ изъявительное наклоненіе.

Проработка о предлогахъ.

Здѣсь приведенъ примѣръ, какъ можно пополнять знанія учениковъ о той или другой части рѣчи, усвоенныя ими при прохожденіи предыдущаго концентра.

Въ первомъ концентрѣ ученики уже узнали, какой рязрядъ словъ называется предлогомъ и для чего служатъ предлоги. Здѣсь приведена проработка съ цѣлью расширить знанія учениковъ о предлогахъ.

Примѣры: Одинъ охотникъ вышелъ *изъ* лѣса, другой отправился *въ* лѣсъ. Утки водятся *въ* камышахъ. Заячій слѣдъ виденъ *на* снѣгу. Жолуди *подъ* дубомъ; они свалились *съ* дуба. Рыбакъ живетъ *у* рѣки. Сѣти развѣшены *передъ* его хижиной.

Назовите предлоги въ данныхъ примѣрахъ! Для чего они служатъ? Что показываетъ въ первомъ предложеніи предлогъ—*изъ*, во второмъ—*въ*, въ третьемъ—*подъ* и т. д.

Глаголы означаютъ дѣйствіе или состояніе, прилагательныя—качество или принадлежность, числительныя—счетъ, а предлоги сами по себѣ означаютъ что-нибудь? Значитъ, предлоги—значительныя или служебныя слова?

Предлоги, напр., *въ*, *у*, *съ*, *подъ*, можно склонять или спрягать? Значитъ, предлогъ измѣняемая часть рѣчи, или неизмѣняемая?

Скажите все, что знаете о предлогахъ?—Предлогомъ называется служебный неизмѣняемый разрядъ словъ, показывающій въ рѣчи различныя отношенія между предметами.

Назовите, какіе вы знаете предлоги! (Предлоги записываются на доскѣ.)

Предлоги образуются отъ какихъ-либо другихъ словъ? Наводящій вопросъ: *Сегодня*, *домой*—какая часть рѣчи? Изъ какихъ словъ они образовались? А предлоги: *съ*, *на*, *изъ*, *у*, *къ* и друг. изъ какихъ словъ образовались? Значитъ, предлоги—по образованію—коренныя или производныя слова?

Изъ-за лѣса вылетѣло стадо гусей. Назовите предлогъ въ этомъ предложеніи! Изъ какихъ отдѣльныхъ предлоговъ онъ составился? Какъ его можно назвать? Какіе же предлоги называются сложными? а какіе простыми?

Укажите простые и сложные предлоги въ примѣрахъ: *По-надъ* Дономъ казаки идутъ. *По* Дону казаки плывутъ. *Изъ-за* лѣса солнышко выходитъ. *Изъ* лѣсу выбѣжалъ волкъ и друг.

Какъ же предлоги раздѣляются по составу?

Вокругъ все темнѣетъ; вокругъ церкви собрался народъ. Онъ всегда шелъ позади; позади насъ возвышалась высокая гора. Пуля пролетѣла мимо; мимо деревни шла дорога. Сосѣдъ придетъ послѣ; послѣ обѣда рабочіе отдыхаютъ. Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ; впереди полка шелъ командиръ.

Къ какой части рѣчи относятся слова: вокругъ, позади, мимо, послѣ, впередъ? Къ какой части рѣчи относятся тѣ же слова въ послѣдующихъ примѣрахъ? Изъ сопоставленія приведенныхъ примѣровъ ученики выводятъ, что нарѣчія принимаютъ значеніе предлоговъ.

Ястребъ *на*летѣлъ *на* утку. Назовите предлогъ въ этомъ предложеніи!—На.—На кого?—на утку.—Утку какой падежъ?

Ястребъ *на*летѣлъ *на* утку. Есть ли здѣсь еще *на*?—*На*летѣлъ—летѣлъ. Послѣ этого *на* можно ли поставить падежный вопросъ?—Нѣтъ.

Летѣлъ—*на*летѣлъ. Какое различіе между этими словами?

На утку. Предлогъ *на* стоитъ передъ существительнымъ, послѣ него ставится падежный вопросъ (на кого?) и онъ пишется отдѣльно отъ слова.

*На*летѣлъ (летѣлъ). Здѣсь *на* стоитъ передъ глаголомъ, составляя съ нимъ одно слово, и послѣ него нельзя поставить падежный вопросъ; *на*, служа *приставкой* для образованія слова, пишется слитно съ нимъ. Разсматриваются еще примѣры: *по* снѣгу *по*бѣжалъ звѣрекъ. Раненый воинъ отсталъ *отъ* своей роты. Снести *съ* верхняго этажа багажъ. Послать, посолъ, прибить, безпокойный, управленіе... и др.

Ученики повторяютъ правило, что если предлогъ стоитъ передъ именемъ и требуетъ падежа, то онъ пишется отдѣльно; если же онъ входитъ въ составъ слова и не требуетъ падежа, то называется *приставкой* и пишется слитно.

Выведенное и повторенное правило закрѣпляется письменными работами: писаніемъ примѣровъ, предупредительной диктовкой и т. п.

Тутъ же учитель предлагаетъ ученикамъ запомнить предлоги, которые употребляются только слитно.

Изъ сравненія такихъ, напр., словъ: говоръ-разговоръ, честный-безчестный, умный-безумный, полезный-безполезный, добрый-предобрый, просить-спросить-переспросить, сказать-показать-наказать-приказать и друг. ученики уразумѣваютъ значеніе приставокъ для образованія словъ.

Кромѣ того, изъ сравненія глаголовъ, хотя такихъ: ѣхать, переѣхать, отъѣхать; летѣть, пролетѣть; пѣть, запѣть, пропѣть; жить, прожить и т. под., ученики выводятъ правило, что, во 1-хъ, предлоги вліяютъ на обозначеніе

направленія дѣйствія; во 2-хъ, измѣняютъ видъ глаголовъ; въ 3-хъ, измѣняютъ залогъ; въ 4-хъ, показываютъ начало или конецъ дѣйствія.

У стола стоитъ стулъ. Какой падежъ: „у стола“? Можно ли съ предлогомъ *у* употребить слово столъ въ творительномъ падежѣ?—а въ дательномъ?—а въ винительномъ?

Значитъ, послѣ предлога *у* какой ставится падежъ?

Путникъ отдыхаетъ *подъ* деревомъ. Какой падежъ „деревомъ“. Можно ли послѣ предлога *подъ* поставить родительный падежъ? а дательный?

Путникъ положилъ свою котомку *подъ* дерево. Какой падежъ „дерево“?

Значитъ, какихъ падежей требуетъ предлогъ *подъ*?

Замѣтивши, что ученики уразумѣли, что одни изъ предлоговъ управляютъ только однимъ падежомъ, другіе—двумя падежами, третьи тремя падежами, учитель выписываетъ на доскѣ сначала предлоги, требующіе одного падежа, а ученики подбираютъ подходящіе примѣры; затѣмъ онъ выписываетъ предлоги, требующіе двухъ падежей, и ученики тоже подбираютъ примѣры; наконецъ, онъ выписываетъ предлоги, требующіе трехъ падежей, а ученики говорятъ примѣръ на такіе падежи съ предлогами.

Удобно сказать: предъ мною, съ стола? А какъ удобнѣе, легче сказать?—Предо мною, со стола. Какая буква измѣнена? Слѣдующее за предлогомъ слово какими буквами начинается?

Выводъ правила о замѣнѣ въ предлогахъ *з* буквою *о*.

Тутъ же учитель сообщаетъ ученикамъ правило о замѣнѣ въ приставкахъ буквы *з* буквою *с*.

Правило закрѣпляется соотвѣтственнымъ письменнымъ упражненіемъ.

Повтореніе учениками всего усвоеннаго о предлогахъ. (Вопросы для повторенія: Для чего служатъ предлоги? Предлоги—знаменательныя или служебныя слова? Предлогъ—измѣняемая часть рѣчи? Предлоги—коренныя или производныя слова? Какіе бываютъ предлоги по составу? Какое отличіе между предлогомъ и приставкой? Какое значеніе имѣютъ приставки? Какіе предлоги требуютъ только одного падежа? какіе—двухъ? какіе—трехъ? Какія измѣненія бываютъ въ предлогахъ при написаніи ихъ?)

Грамматическій разборъ.

Ознакомившись съ извѣстными грамматическими формами и законами, ученики примѣняютъ ихъ къ даннымъ словамъ или предложеніямъ или, что то же, данныя слова или предложенія подводятъ подъ извѣстныя имъ грамматическія формы и законы. Это и составляетъ такъ называемый грамматическій разборъ рѣчи.

Грамматическій разборъ ведетъ къ закрѣпленію и освѣщенію въ сознаніи учениковъ грамматическихъ свѣдѣній, пріучаетъ учениковъ пользоваться грамматическими знаніями, т.-е. примѣнять ихъ къ своей рѣчи, и, что очень важно, служитъ однимъ изъ лучшихъ средствъ къ умственному развитію учениковъ.

По мѣрѣ расширенія грамматическихъ знаній, разборъ словъ и рѣчи становится подробнѣе и подробнѣе. Каждое вновь усвоенное грамматическое свѣдѣніе ученики примѣняютъ при разборѣ, вмѣстѣ съ раньше усвоенными свѣдѣніями. Грамматическія знанія учениковъ расширяются послѣдовательно. Такая же послѣдовательность замѣчается и въ грамматическомъ разборѣ учениковъ: ученики, проходящіе третій грамматическій концентръ, указываютъ такія грамматическія подробности въ разбираемой рѣчи, какихъ не могутъ указать ученики, проходящіе первый или второй концентръ.

При грамматическомъ разборѣ рѣчи или словъ ученики должны руководствоваться смысломъ, значеніемъ, ролью ихъ, а не какими-либо внѣшними признаками. Для предупрежденія чисто-механическаго разбора слѣдуетъ требовать отъ учениковъ, чтобы они объясняли, почему они расчленяютъ данную рѣчь на тѣ или другія синтактическія части или почему подводятъ данное слово подъ ту или другую категорію или подъ ту или другую форму.

Можно разсматривать рѣчь со стороны ея синтактическаго состава и построенія, можно разсматривать слова со стороны ихъ этимологическаго значенія и образованія и, наконецъ, можно разсматривать и цѣлую рѣчь, и отдѣльныя слова со стороны ихъ правописанія. Отсюда различаются: а) синтактическій разборъ (указаніе состава рѣчи и связи между частями ея); б) этимологическій разборъ (указаніе этимологическаго значенія слова и принадлежностей и формъ его) и в) орѳографическій разборъ (объясненіе правописанія данной рѣчи или данныхъ словъ).

Такъ какъ этимологическая форма зависитъ часто отъ синтактической роли, а правописаніе словъ и употребленіе знаковъ препинанія основывается на этимологіи и синтаксисѣ, то понятно, что не слѣдуетъ совершенно отдѣлять одинъ родъ разбора отъ другого. Но, съ другой стороны, смѣшивать безъ нужды всѣ роды разбора, ведя его, такимъ образомъ, безъ всякой системы, тоже не слѣдуетъ.

Зная, какія грамматическія свѣдѣнія относятся къ этимологіи, какія къ синтаксису и какія къ орѳографіи, ученикъ, дѣлая этимологическій разборъ, касается синтаксиса лишь для объясненія формъ разбираемыхъ словъ; дѣлая синтактическій разборъ, касается этимологіи лишь при показаніи, какимъ разрядомъ словъ выраженъ тотъ или другой членъ предложенія или какою формою связаны члены предложенія или самыя предложенія; дѣлая орѳографическій разборъ, касается синтаксиса и этимологіи лишь настолько и тогда, когда и въ какой мѣрѣ это необходимо для объясненія правописанія.

Пріученіе учениковъ къ извѣстному порядку или плану въ разборѣ не можетъ считаться безполезнымъ уже потому, что это вообще пріучаетъ къ порядку въ дѣйствіяхъ и въ рѣчи. Въ практикѣ учителя нерѣдко находятъ нужнымъ дать ученикамъ планъ или программу, по которой они могли бы дѣлать разборъ словъ или предложеній. Образецъ такой программы приведенъ ниже.

Само собою разумѣется, что программа разбора не можетъ быть одинакова на всѣхъ ступеняхъ обученія грамматикѣ: чѣмъ шире кругъ грамматическихъ знаній учениковъ, тѣмъ шире и программа дѣлаемаго ими разбора, и наоборотъ.

Разборъ, какъ выше сказано, дѣлится на I—синтактическій, II—этимологическій и III—орѳографическій.

I. Къ *синтактическому* разбору относятся слѣдующіе виды разбора:

а) Раздѣленіе простыхъ предложеній на составныя ихъ части: предметъ рѣчи (логическое подлежащее; о комъ или о чемъ говорится и что говорится о предметѣ рѣчи (логическое сказуемое). Напр.: „Сторожъ звонитъ". Кто звонитъ? (Сторожъ.) Что про сторожа говорится? (Онъ звонитъ).—„Ученики собираются въ классъ". О комъ говорится? Что говорится объ ученикахъ? (Собираются въ классъ.) „Нашъ классъ помѣщается въ большой комнатѣ". О чемъ говорится? (О нашемъ классѣ). Что о немъ говорится? (Помѣщается въ большой комнатѣ.) „Всѣ ученики класса на урокѣ пишутъ и читаютъ". Предметъ рѣчи: „Всѣ ученики класса". Про нихъ говорится, что они „на урокѣ пишутъ и читаютъ".

б) Указаніе отношенія словъ между собою. Къ словамъ предложенія ставятся вопросы, отвѣтомъ на которые служатъ слова, относящіяся къ тѣмъ, отъ которыхъ поставлены вопросы. При разборѣ, напр., предложенія: Садовникъ пересадилъ молодыя деревца", могутъ быть поставлены такіе вопросы: Кто пересадилъ молодыя деревца?—Садовникъ.—Что садовникъ сдѣлалъ?—Пересадилъ.—Что онъ пересадилъ?—Деревца.—Какія деревца онъ пересадилъ?—Молодыя деревца.—„Земля кормитъ человѣка". Что кормитъ человѣка?—Земля.—Что о землѣ сказано?—Она кормитъ.—Кого земля кормитъ?—Человѣка.—„Ночью въ колыбель младенца мѣсяцъ лучъ свой заронилъ. О чемъ сказано? Что мѣсяцъ сдѣлалъ? Что заронилъ мѣсяцъ? Чей лучъ онъ заронилъ? Куда свой лучъ заронилъ мѣсяцъ? Когда заронилъ мѣсяцъ свой лучъ въ колыбель младенца? Слова, служащія отвѣтомъ на вопросъ, относятся къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ поставленъ вопросъ. Такъ, въ послѣднемъ примѣрѣ сказуемое „заронилъ" относится къ подлежащему: „мѣсяцъ"... Слово „лучъ" относится къ сказуемому „заронилъ". „Свой" относится къ слову „лучъ" (чей лучъ?). „Ночью" относится къ сказуемому „заронилъ" (когда заронилъ?) „Въ колыбель" относится къ сказуемому „заронилъ" (во что? куда?). „Младенца" относятся къ слову „колыбель" (чью колыбель?).

Постановка вопросовъ къ словамъ предложенія, показывая отношеніе и связь словъ между собою, тѣмъ самымъ подготовляетъ учениковъ къ уразумѣнію частей предложенія, согласованія и управленія словъ, а также къ различенію разрядовъ словъ и формъ ихъ.

в) Разборъ по предложеніямъ и указанія въ предложеніяхъ частей—главныхъ и второстепенныхъ. Сначала выдѣляются предложенія—главныя и придаточныя (если ученики знакомы уже съ составомъ сложнаго предложенія). Затѣмъ въ каждомъ предложеніи указываются члены его—главные и второ-

степенные, при чемъ указывается, къ какому члену каждый второстепенный членъ относится. Тотъ членъ, къ которому относятся другіе, обозначается прежде этихъ послѣднихъ. Такимъ образомъ, опредѣляемыя, напр., слова обозначаются раньше опредѣляющихъ, дополняемыя раньше дополняющихъ.

г) Согласованіе и управленіе словъ. Указывая слова, связанныя между собою по способу согласованія, ученики говорятъ, въ чемъ они согласуются; точно также, указывая на зависимость словъ по управленію, говорятъ, какое управленіе.

II. *Этимологическій разборъ.* Разсматриваемое слово ученикъ относитъ къ соотвѣтственной части рѣчи и указываетъ въ немъ всѣ извѣстныя ему формы или грамматическія принадлежности, при чемъ, при надобности, объясняетъ, почему употреблена такая или иная форма; кромѣ того, онъ указываетъ образованіе и составъ слова и тѣ звуковыя измѣненія, которымъ оно подверглось.

III. *Орѳографическій разборъ* распадается на: а) объясненіе правописанія словъ. Ученики объясняютъ, на основаніи извѣстныхъ имъ грамматическихъ правилъ, правописаніе тѣхъ словъ, которыя могутъ затруднять пишущаго, и б) объясненіе употребленія знаковъ препинанія. Ученикъ, на основаніи отношенія предложеній, объясняетъ употребленіе знаковъ препинанія въ разбираемомъ отрывкѣ.

Преслѣдуя на урокѣ ту или другую частную учебную цѣль, учитель можетъ примѣнять грамматическій разборъ къ достиженію этой цѣли. Такъ, напр., для укрѣпленія въ сознаніи учениковъ вновь сообщенныхъ грамматическихъ принадлежностей или формъ, учитель заставляетъ ихъ останавливаться при разборѣ преимущественно на этихъ принадлежностяхъ или формахъ. Послѣ проработки о залогахъ или видахъ глаголовъ, учитель предлагаетъ ученикамъ указать въ данномъ отрывкѣ глаголы и отнести ихъ къ соотвѣтственному залогу или виду; послѣ проработки о наклоненіяхъ — учитель предлагаетъ указать въ статьѣ глаголы, поставленные въ неопредѣленномъ, изъявительномъ, повелительномъ или сослагательномъ наклоненіи; проработавъ о нарѣчіяхъ учитель можетъ заставить учениковъ выбрать изъ данной статьи нарѣчія и объяснить значеніе и образованіе ихъ; можетъ заставить также, прочитывая статью, останавливаться на словахъ, которыя имѣютъ букву *ъ*, и объяснять, почему употреблена эта буква. и т. д. Кромѣ того, при грамматическомъ разборѣ ученики могутъ производить такія или иныя грамматическія формы. Такъ, напр., ученики сокращаютъ полныя придаточныя предложенія, и обратно: сокращенныя придаточныя предложенія выражаютъ въ полной формѣ; простыя предложенія обращаютъ въ сложныя, выразивъ тотъ или другой членъ простого предложенія придаточнымъ предложеніемъ, подлежащее вмѣстѣ съ его опредѣленіями ставятъ въ другомъ родѣ или числѣ, сообразно съ чѣмъ измѣняютъ и цѣлое предложеніе, дѣйствительную форму залоговъ въ предложеніяхъ обращаютъ въ страдательную и т. д.

Такого рода упражненія не только содѣйствуютъ закрѣпленію грамматическихъ знаній, но и развиваютъ рѣчь учениковъ и способствуютъ ихъ душевному развитію.

Изъ сказаннаго видно, что грамматическій разборъ можетъ принимать разнообразную форму; разнообразіе же занятій устраняетъ скуку.

Но, упражняя учениковъ въ грамматическомъ разборѣ, не слѣдуетъ забывать, что онъ, самъ по себѣ не имѣя значенія цѣли, является лишь средствомъ для достиженія болѣе существенныхъ цѣлей, именно, знанія формъ и законовъ языка и умѣнья пользоваться ими въ своей устной и письменной рѣчи, а равно и для умственнаго развитія учащихся.

Кромѣ устнаго разбора, ученики могутъ дѣлать также письменный разборъ. При письменномъ разборѣ они могутъ, напр., графически обозначать связь и отношеніе предложеній; могутъ, переписавъ отрывокъ, писать надъ каждымъ словомъ его синтактическую роль или этимологическое значеніе; могутъ надъ словами писать вопросы, на которые отвѣчаютъ эти слова, могутъ также дѣлать этимологическій разборъ, излагая вслѣдъ за разбираемымъ словомъ всѣ замѣчаемыя въ немъ грамматическія формы и принадлежности; могутъ также писать разборъ предложеній и словъ по даннымъ рубрикамъ и т. д.

Само собою разумѣется, что, предлагая ученикамъ исполнить письменно грамматическій разборъ, учитель показываетъ имъ образецъ для такого исполненія. Разборъ, исполненный учениками по данному образцу, удобнѣе можетъ быть исправляемъ сразу цѣлымъ классомъ.

При составленіи письменнаго разбора ученики обыкновенно внимательнѣе, вдумчивѣе относятся къ разбираемымъ словамъ или къ разбираемому тексту, чѣмъ при устномъ разборѣ, однако составленіе перваго требуетъ отъ учениковъ значительно большаго количества времени, чѣмъ устный разборъ, а потому, предлагая ученикамъ исполнить письменный разборъ, учитель обязанъ соображать, располагаютъ ли ученики нужнымъ для исполненія его временемъ, не отниметъ ли исполненіе его время отъ другихъ полезныхъ занятій.

Краткая программа грамматическаго разбора.

(Примѣнительно къ этой программѣ могутъ разбирать ученики, прошедшіе второй грамматическій концентръ).

I. Разборъ предложеній (синтактическій разборъ).

Расчлененіе отрывка по предложеніямъ.

Связъ предложеній.

Выдѣленіе предложенія.

Предложеніе: простое, слитное, сложное.

Полное, неполное, безличное.

Предложеніе нераспространенное, распространенное.

Предложеніе утвердительное, отрицательное, восклицательное, повѣствовательное.

Сложное предложеніе: главное; придаточное (вводное, вносное).

Придаточное предложеніе: опредѣлительное, дополнительное, обстоятельственное предложеніе (какое обстоятельственное предложеніе). Къ какому слову относится и на какой вопросъ отвѣчаетъ.

Придаточное предложеніе полное,— сокращенное.

Разборъ предложеній (главныхъ и придаточныхъ) по частямъ ихъ: подлежащее, сказуемое; опредѣленія, дополненія, обстоятельства (какія обстоятельства). На какіе вопросы отвѣчаютъ части предложенія и къ какимъ словамъ онѣ относятся.

Согласованіе словъ (подлежащаго съ сказуемымъ; опредѣлительныхъ словъ съ опредѣляемыми).

Управленіе словъ (посредственное, непосредственное). Какого падежа требуетъ управляющее слово.

Объясненіе знаковъ препинанія (въ зависимости отъ состава предложеній и отношенія ихъ).

II. *Разборъ словъ* (этимологическій разборъ).

Какое слово по значенію: знаменательное, служебное. Къ какому разряду (части рѣчи) относится. Начальная форма слова.

Имя *существительное.* Какое существительное по значенію. Какой предметъ. Какое существительное по представленію. Родъ. Число. Падежъ (отъ чего зависитъ). Особенность склоненія. Правописаніе слова. Простое или сложное слово. Составъ слова (корень, приставка, производственныя буквы, окончаніе—падежное, числовое).

Имя прилагательное. Какое прилагательное. Къ какому слову относится. Какое окончаніе: полное или краткое, твердое или мягкое. Родъ, число, падежъ (согласованіе съ существительнымъ). Степень сравненія (въ качественномъ). Производство слова (корень, окончаніе и т. д.) Правописаніе.

Имя числительное. Какое числительное. Къ какому слову относится. Родъ, число, падежъ. Образованіе числительнаго и правописаніе его.

Мѣстоименіе. Какое мѣстоименіе. Какое лицо (въ личныхъ). Къ какому слову относится. Родъ, число, падежъ. Образованіе и правописаніе.

Глаголъ. Неопредѣленное наклоненіе. Залогъ. Наклоненіе. Видъ. Время. Лицо. Число. Родъ (въ прошедшемъ времени). Спряженіе. Образованіе слова (корень, приставка, производственныя буквы, примѣта, окончаніе). Замѣчаніе относительно правописанія.

Причастіе. Какое причастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ.) Время. Число. Родъ. Падежъ. Образованіе слова, причастное окончаніе. Правописаніе.

Дѣепричастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ.) Время. Образованіе, окончаніе.

Нарѣчіе. Какое нарѣчіе. Степень (въ качественныхъ). Производство. Правописаніе.

Предлогъ. Какой предлогъ (простой, сложный). Написаніе его. Какимъ падежомъ управляетъ.

Союзъ. Какой союзъ. Роль его.

Междометіе. Значеніе междометія.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

I.

Обученіе грамотѣ.

стр.

Составъ рѣчи. Звуки, какъ составныя части рѣчи. Письмо. Чтеніе. Что нужно для изученія грамоты. Звуковой способъ обученія грамотѣ.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму. 3

Преимущества совмѣстнаго обученія письму-чтенію. Особые уроки по письму и особые—по чтенію.

Способы ознакомленія учениковъ со звуками. 4

Аналитическій и синтетическій способы ознакомленія со звуками; преимущества перваго изъ нихъ. Чередованіе анализа съ синтезомъ.

Порядокъ ознакомленія учениковъ со звуками и буквами . . . —

Ознакомленіе учениковъ со звуками въ порядкѣ трудности для произношенія и выдѣленія ихъ. Слѣдованіе въ расположеніи звуковъ принятому учебнику.

Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ. 5

Двоякаго рода подготовительныя занятія: *а*) упражненія въ разложеніи словъ и *б*) упражненія, подготовляющія къ письму буквъ.

а) Упражненіе въ разложеніи словъ на звуки . . . . . —

Значеніе этого упражненія. Разложеніе фразы на слова, словъ на слоги и словъ или слоговъ на звуки. Пріемы разложенія словъ на звуки. Примѣненіе одного изъ пріемовъ Продолжительность подготовительныхъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки.

б) Подготовительныя упражненія къ письму буквъ 7

Рисованіе по графической сѣткѣ; писаніе элементовъ буквъ. Цѣли этихъ упражненій. Упражненіе въ писаніи элемента буквъ передъ письмомъ буквъ.

Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію 8

Переходъ къ занятію по обученію письму-чтенію. Учитель придерживается принятаго букваря. Ознакомленіе учениковъ со звукомъ. Подборъ слова для выдѣленія звука. Значеніе слова. Выдѣленіе звука. Произношеніе звука, сочетаніе его съ другими звуками и нахожденіе его въ словахъ. Отличіе изучаемаго звука отъ тѣхъ, съ которыми онъ можетъ быть смѣшиваемъ. Ознакомленіе учениковъ съ письменной буквой; писаніе буквы и словъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ печатной буквой и упражненія къ закрѣпленію ея въ памяти. Упражненіе въ чтеніи. Процессъ чтенія. Пріемы, помогающіе ученикамъ сочетать буквы въ слова. Возбужденіе самодѣятельности учениковъ. Пониманіе читаемаго. Перечень занятій по обученію грамотѣ. Степень примѣнимости этихъ занятій на различныхъ ступеняхъ обученія.

Программы нѣсколькихъ уроковъ на различныхъ ступеняхъ обученія грамотѣ 11

стр.

Выдѣленіе и произношеніе звуковъ: *а*, *у*.—Ознакомленіе со звукомъ и буквой *с*.—Ознакомленіе со звукомъ и буквой: *н*.—Ознакомленіе со звукомъ и буквой *р*.—Ознакомленіе со звукомъ и буквой: *т*.—Ознакомленіе съ буквами: *ъ* и *ь*.—Ознакомленіе съ буквами: *й*, *і*.—Ознакомленіе съ прописными буквами.

Учебныя пособія, употребляемыя въ школѣ при обученіи грамотѣ. 17
Преимущества звукового способа обученія грамотѣ . . . . . —

Удовлетворяетъ требованію сознательности, послѣдовательности, самодѣятельности; способствуетъ умственному развитію учениковъ; менѣе утомителенъ; поддерживаетъ охоту учениковъ и ведется съ большею успѣшностью.

II.

Обученіе чтенію.

Стороны чтенія 19

Что разумѣется подъ обученіемъ чтенію? Стороны чтенія; связь между ними и одновременное преслѣдованіе ихъ; основаніе. По требованію дѣйствительности учитель на той или другой ступени обученія останавливается преимущественно на той или другой сторонѣ обученія. Планъ дальнѣйшаго изложенія.

Подборъ матеріала чтенія 20

Зависимость матеріала для класснаго чтенія отъ книги для чтенія; значеніе удачнаго подбора послѣдней. Основныя требованія, которымъ должна удовлетворять книга для чтенія: посильность, занимательность и цѣлесообразность матеріала для чтенія. Болѣе употребительныя книги для чтенія.

Вѣрность и бѣглость чтенія 22

Упражненіе въ чтеніи для выработки навыка къ вѣрному и бѣглому чтенію. Чтеніе новаго и повторительное чтеніе прочитаннаго какъ въ данный урокъ, такъ и въ предшествовавшіе уроки. Повторительное чтеніе, при правильномъ веденіи его, доставляетъ удовольствіе ученикамъ. Веденіе класснаго чтенія. Исправленіе ошибокъ при чтеніи. Недопущеніе торопливости при чтеніи. Пріученіе къ громкому, но не крикливому чтенію. Паузы и интонація при чтеніи. Предупрежденіе привычекъ къ нехорошему чтенію. Требованія отъ учителя, обучающаго чтенію.

Хоровое чтеніе. Веденіе его. Каковымъ оно должно быть. Польза его. Тактъ при хоровомъ чтеніи. Чтеніе и заучиваніе хоромъ стихотвореній. Дѣтямъ нравится хоровое чтеніе. Чтеніе *втихомолку*. Чтеніе дома. Предупрежденіе безсознательнаго и неправильнаго чтенія дома.

Сознательность чтенія 25

Значеніе сознательности чтенія. Объяснительное чтеніе. Цѣли, достигаемыя объяснительнымъ чтеніемъ—общія: пріученіе къ внимательности, развитіе мышленія, воображенія, облагороженія чувства, развитіе эстетическаго чувствованія, вліяніе на волю, желаніе, обогащеніе цѣнными мыслями, понятіями, образами, пріученіе къ вдумчивому чтенію; спеціальныя: развитіе устной и письменной рѣчи—путемъ подражанія, содѣйствіе усвоенію грамматики отечественнаго языка. Значеніе объяснительнаго чтенія.

Зависимость характера, содержанія и формы объяснительнаго чтенія. Невозможность общей программы для веденія объяснительнаго чтенія.

Общія требованія относительно веденія объяснительнаго чтенія: усвоеніе учениками содержанія и формы произведенія путемъ самодѣятельности; соотвѣтствіе содержанія и формы объяснительнаго чтенія духовному развитію учениковъ; при объяснительномъ чтеніи ученики извлекаютъ изъ произведенія то, что они могутъ извлечь; неумѣстность при веденіи объяснительнаго чтенія съ учениками младшаго возраста навязывать недоступныя имъ мысли, критическія сужденія и чувства.

стр.

Внутренняя и внѣшняя сторона произведенія; попутное выясненіе той и другой. Что необходимо для пониманія произведенія. Объясненіе словъ и выраженій произведенія. Объясненіе непонятныхъ словъ до чтенія произведенія. Переходъ при объясненіи произведенія отъ частей его къ цѣлому или отъ пѣлаго къ частямъ его; примѣненіе того или другого способа. Постановка частныхъ или общихъ вопросовъ; примѣненіе того или другого. Предварительное возбужденіе въ сознаніи учениковъ представленій и мыслей, входящихъ въ содержаніе произведенія; средства къ нему; роль такого занятія. Выводъ основной мысли; выраженіе ея. Раскрытіе формы аллегорическихъ произведеній. Объясненіе ученикамъ младшаго возраста лишь внѣшней стороны нѣкоторыхъ изъ такихъ произведеній. Сообщеніе ученикамъ біографическихъ, этнографическихъ или историческихъ свѣдѣній, необходимыхъ для пониманія произведенія. Составленіе плана и оглавленіе произведенія. Пересказъ прочитаннаго; значеніе его. Пересказъ произведенія безъ измѣненія или съ измѣненіемъ плана его; пересказъ содержанія произведенія то полно, то сокращенно. Выполненіе учениками на основаніи прочитаннаго произведенія такой или иной умственной работы (сравненіе, измѣненіе формы, составленіе описанія или характеристики предмета, рѣшеніе предложеннаго вопроса). Обобщеніе произведеній; значеніе этого занятія. Выводы грамматическихъ или другихъ свѣдѣній. Выразительное чтеніе, какъ средство къ выясненію произведенія. Подготовка учителя къ уроку по объяснительному чтенію

Примѣры веденія объяснительнаго чтенія. 37

а) *Объяснительное чтеніе словъ.* Необходимость его. Средства, ведущія къ сознательному чтенію учениками словъ; цѣлесообразность ихъ.

б) *Объяснительное чтеніе фразъ.* Средства, приводящія учениковъ къ сознательному чтенію фразъ.

в) *Объяснительное чтеніе коротенькихъ разсказовъ и басенокъ.* Внутренняя связь мыслей. Примѣры: «Догадливый татаринъ»; «Съ кѣмъ поведешься, отъ того наберешься»; «Двѣ бочки»; «Мужикъ и Медвѣдь»; «Чижъ и Голубь»—Крылова; Лебедь, Щука и Ракъ»—Крылова; «Соловей и Чижъ»—Хемницера; «Сѣнокосъ»—Майкова; «Перелетная птичка»—Пушкина; «Маленькій мужичокъ»—Некрасова.

г) *Объяснительное чтеніе болѣе трудныхъ словесныхъ произведеній.* «Картинка»—Ан. Майкова; «Стрекоза и Муравей»—Крылова; «Волкъ и Котъ»—Крылова; «Пѣсня пахаря»—Кольцова; «Свинья подъ дубомъ»—Крылова; «Василекъ»—Крылова; «Пустынникъ и Медвѣдь»—Крылова; «Воздушный корабль»—Лермонтова; «Тучки»—Лермонтова; «Туча»—Пушкина. (Послѣдніе три примѣра представляютъ раскрытіе аллегорической формы произведеній.)

д) *Обобщеніе произведеній и составленіе на основаніи ихъ изложенія на данную тему.* Неблагодарность. Глупость и невѣжество есть источникъ зла для отдѣльныхъ лицъ и цѣлаго общества.

Выразительность чтенія 76

Выразительное чтеніе, какъ средство, ведущее къ пониманію произведенія учениками. Значеніе его для развитія слуха, эстетическаго чувства и рѣчи учениковъ и для пріученія ихъ читать выразительно. Ступени выразительнаго чтенія (чтеніе вразумительное, чтеніе выразительное и чтеніе художественное); связь между ними. Степень, до которой школа можетъ довести учениковъ въ выразительномъ чтеніи. Общія условія выразительности чтенія. Съ первыхъ шаговъ обученія чтенію слѣдуетъ обращать вниманіе на выразительность его. Подражаніе и упражненіе, какъ средства къ выразительности чтенія. Примѣненіе этихъ средствъ школой. Выработка въ ученикахъ сознанія о качествахъ выразительнаго чтенія.

Заучиваніе наизусть. 81

Значеніе заучиванія наизусть произведеній. Матеріалъ для такого заучиванія. Предварительное объясненіе и выразительное чтеніе подлежащаго заучиванію. Заучиваніе понятныхъ произведеній нравится ученикамъ. Заучиваніе учениками дома и въ классѣ. Обученіе неграмотныхъ дѣтей стихотвореніямъ. Ознакомленіе учениковъ со способомъ заучиванія наизусть. Заучиваніе стихотворной и немѣрной рѣчи. Произношеніе заученнаго. Повтореніе заученнаго.

III.

Обученіе письменному изложенію мыслей.

стр.

Цѣли и общія требованія 85

Цѣли, достигаемыя обученіемъ письменному изложенію мыслей (пріученіе письменно излагать свои мысли, содѣйствіе умственному развитію, обогащеніе языка и выясненіе знаній). Необходимость веденія письменныхъ упражненій по всѣмъ предметамъ обученія, съ обращеніемъ вниманія не только на содержаніе, но и на изложеніе. Общія требованія относительно письменныхъ работъ. Навыкъ къ письменному изложенію вырабатывается путемъ упражненія и подражанія. Упражненіе въ правильномъ письмѣ и предупрежденіе ошибокъ. Послѣдовательность письменныхъ упражненій. Посильность ихъ. Подготовленіе учениковъ къ исполненію письменной работы. Категоріи письменныхъ работъ въ зависимости отъ помощи, оказываемой учителемъ. Бесѣда учителя, направленная къ подготовкѣ учениковъ къ исполненію письменной работы. Помощь учителя должна облегчать и направлять, а не стѣснять самодѣятельность учениковъ. Связь письменныхъ упражненій съ устными упражненіями. Составленіе плана письменной работы. Связь письменныхъ упражненій съ изучаемыми произведеніями. Подражаніе при письменномъ изложеніи словеснымъ образцамъ. Значеніе охоты къ исполненію письменной работы и условія къ возбужденію ея. Непригодность темъ, вызывающихъ изложеніе обстоятельствъ, излагать которыя для ученика нежелательно или неудобно. Опредѣленность темы. Необходимость возможно правильнаго исполненія учениками всѣхъ письменныхъ работъ. Требованіе аккуратнаго исполненія работъ не только съ внутренней, но и съ внѣшней стороны; значеніе такого требованія.

Дѣленіе письменныхъ упражненій 90

Орѳографическія, грамматическія и стилистическія письменныя упражненія; связь между ними.

I. Орѳографическія письменныя упражненія . . . . . —

Цѣль этихъ упражненій. Значеніе навыка къ правильному письму. Навыкъ слуха, глаза и руки. Значеніе грамматики въ дѣлѣ правописанія. Виды орѳографическихъ письменныхъ упражненій.

а) Диктовка 91

Цѣль учебной диктовки; предупредительная диктовка; звуковая диктовка. Связь диктовки съ усвоенными орѳографическими правилами. Подборъ матеріала для диктовки. Пользованіе руководствомъ для диктовокъ. Просмотръ учениками текста, подлежащаго диктованію. Веденіе диктовки. Продолжительность диктованія. Провѣрочная диктовка; цѣль ея; веденіе ея. Упражненіе въ правильномъ письмѣ словъ, въ которыхъ сдѣлана ошибка.

б) Списываніе 94

Значеніе этого упражненія. Веденіе списыванія. Средства для приданія списыванію характера сознательной дѣятельности. Подготовленіе учениковъ къ исполненію этой работы. Систематическій сборникъ для списыванія.

в) Писаніе наизусть выученнаго 96

Значеніе этого письменнаго упражненія и веденіе его.

II. Грамматическія письменныя упражненія . . . . . —

Двоякаго рода грамматическія письменныя упражненія. 1. Письменныя упражненія, подготовляющія учениковъ къ уразумѣнію грамматическихъ знаній. Виды этихъ письменныхъ упражненій. 2. Письменныя упражненія, сопровождающія ознакомленіе учениковъ съ грамматикой. Пользованіе грамматическими задачниками.

стр.

III. Стилистическія письменныя упражненія 100

Цѣль. Разряды стилистическихъ письменныхъ упражненій.

А) Первоначальныя письменныя упражненія . . . . . —

Первоначальныя письменныя упражненія и виды ихъ. Помощь и разъясненія учителя.

Б) Письменныя упражненія, матеріаломъ для которыхъ служатъ предметы и явленія природы. 103

Подборъ предметовъ для письменныхъ работъ. Помощь учителя. Виды разсматриваемаго рода письменныхъ упражненій; сравненія предметовъ. Картины.

В) Письменныя упражненія, связанныя съ читаемыми и изучаемыми учениками словесными произведеніями 106

Значеніе этого рода письменныхъ упражненій. Зависимость трудности ихъ. Виды разсматриваемыхъ письменныхъ упражненій. Сравненія. Планы.

Г) Самостоятельныя письменныя упражненія. 112

Содержаніе для самостоятельныхъ письменныхъ упражненій. Относительная трудность ихъ. Помощь учителя. Виды самостоятельныхъ письменныхъ упражненій. Письмо.

Подборъ задачъ или темъ для письменныхъ упражненій, сообразно умственному развитію учениковъ. Зависимость трудности письменныхъ работъ отъ содержанія и характера ихъ и отъ помощи, оказываемой учителемъ.

Классныя и домашнія письменныя упражненія 114

Классныя и домашнія письменныя упражненія. Примѣненіе тѣхъ и другихъ и преимущества ихъ.

Слѣдуетъ ли предлагать ученикамъ класса сразу нѣсколько темъ или задачъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой? 116

Нецѣлесообразность предложенія ученикамъ низшихъ школъ или младшихъ классовъ нѣсколькихъ темъ и возможность предложенія ихъ ученикамъ старшихъ классовъ.

Продолжительность времени для исполненія письменной работы . 117

Зависимость продолжительности времени, назначаемаго для исполненія письменной работы, отъ возраста и развитія учениковъ и отъ характера самыхъ работъ.

Срокъ подачи письменной работы. 118

Требованіе своевременнаго представленія письменной работы.

Исправленіе письменныхъ работъ . . . . . —

Необходимость исправленія письменныхъ работъ и притомъ возможно скорѣе послѣ выполненія ихъ. Привлеченіе учениковъ къ исправленію письменныхъ упражненій. а) Исправленіе письменныхъ работъ самимъ учителемъ; б) классное исправленіе самими учениками, при содѣйствіи учителя, и в) исправленіе самими учениками при пособіи книги.

IV.

Обученіе грамматикѣ.

стр.

Цѣли обученія грамматикѣ 122

Цѣли обученія грамматикѣ: ознакомленіе съ формами и законами языка, для сознательнаго употребленія ихъ; содѣйствіе усвоенію правописанія; содѣйствіе пониманію рѣчи другихъ и развитію собственной рѣчи; обогащеніе цѣнными знаніями изъ области роднаго языка и развитіе умственныхъ силъ учениковъ и ихъ самонаблюденія. Означенныя цѣли достигаются лишь при правильномъ обученіи грамматикѣ.

Методъ обученія отечественной грамматикѣ 123

Предметъ грамматики. Наблюденіе надъ родною рѣчью—естественный путь къ ознакомленію съ грамматикой отечественнаго языка; помощь учителя; чутье къ правильности рѣчи. Индукція и дедукція и чередованіе ихъ при обученіи грамматикѣ.

Ознакомленіе учениковъ съ грамматическими свѣдѣніями . . . 124

Ознакомленіе учениковъ съ грамматическими свѣдѣніями при веденіи объяснительнаго чтенія, диктовки, при разборѣ предложеній и словъ. Обыкновенный ходъ ознакомленія учениковъ съ грамматическими свѣдѣніями: подборъ подходящихъ примѣровъ: обращеніе вниманія учениковъ на нужную грамматическую форму; сравненіе формъ: выводъ грамматическаго правила. Подборъ примѣровъ къ выведенному правилу. Выраженіе выведеннаго правила. Предложеніе грамматической задачи. Чтеніе по учебнику выведеннаго правила. Значеніе учебника. Практическія упражненія.

Расположеніе грамматическаго матеріала 127

Различіе грамматическаго матеріала по трудности для усвоенія. Усвоеніе учениками сначала болѣе легкихъ свѣдѣній, а затѣмъ и болѣе трудныхъ. Концентрическое расположеніе грамматическаго матеріала. Преимущества его. Попутное усвоеніе учениками синтактическихъ, этимологическихъ и орѳографическихъ свѣдѣній. Разсмотрѣніе грамматической принадлежности или формы, общей нѣсколькимъ разрядамъ словъ, заразъ во всѣхъ этихъ разрядахъ словъ. Приведеніе грамматическихъ свѣдѣній въ систему. Зависимость количества грамматическихъ концентровъ и объема каждаго изъ нихъ. Распредѣленіе грамматическаго матеріала на три концентра: а) подготовительную ступень, б) средній элементарный курсъ и в) систематическій курсъ; примѣрный объемъ каждаго изъ нихъ.

Примѣры проработки съ учениками грамматическаго матеріала изъ элементарнаго курса 131

Значеніе приводимыхъ примѣровъ; расположеніе ихъ.

А.

Выясненіе общаго состава всякой мысли.

Выдѣленіе въ предложеніи главныхъ частей его и обозначеніе ихъ грамматическими терминами: «подлежащее» и «сказуемое».

Ознакомленіе учениковъ съ знаменательными разрядами словъ: именемъ существительнымъ, прилагательнымъ, глаголомъ и числительнымъ.

Ознакомленіе учениковъ съ мѣстоименіемъ.

Ознакомленіе учениковъ съ предлогомъ.

Ознакомленіе съ союзомъ.

Ознакомленіе съ числами именъ и глаголовъ.

Ознакомленіе съ родомъ именъ и глаголовъ.

Ознакомленіе съ временами глаголовъ.

Ознакомленіе съ измѣненіемъ окончаній именъ по надежамъ.

Ознакомленіе со степенями сравненія.

Ознакомленіе съ наклоненіемъ глаголовъ (повелительнымъ, изъявительнымъ и неопредѣленнымъ).

Б.

стр.

Ознакомленіе со слитнымъ предложеніемъ.
Выясненіе значенія «опредѣлительныхъ», «дополнительныхъ» и «обстоятельственныхъ» словъ въ предложеніи.
Ознакомленіе учениковъ съ залогами глаголовъ.
Ознакомленіе съ причастіемъ.
Проработка о предлогахъ.

Грамматическій разборъ. 156

Грамматическій разборъ рѣчи. Значеніе его. Послѣдовательное расширеніе грамматическаго разбора. Сознательность грамматическаго разбора. Синтактическій, этимологическій и ореографическій разборъ. Связь между этими видами разбора. Значеніе плана или порядка при грамматическомъ разборѣ.

I. Синтактическій разборъ и виды его: а) указаніе въ рѣчи предмета ея и что говорится о предметѣ рѣчи; б) указаніе отношенія словъ между собою; в) разборъ по предложеніямъ съ указаніемъ частей ихъ; г) согласованіе и управленіе словъ. II. Этимологическій разборъ. III. Ореографическій разборъ.—Примѣненіе разбора къ достиженію той или другой частной цѣли и веденіе такихъ или иныхъ грамматическихъ упражненій.—Письменный разборъ. Указаніе образца для письменнаго разбора.

Краткая программа грамматическаго разбора. 160

Сочиненія К. В. Ельницкаго.

1) Методика начальнаго обученія отечественному языку. Ц. 75 к.

Отдѣл. Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ учител. библ. низшихъ учебн. завед., а также въ качествѣ руководства для тѣхъ учебныхъ заведеній, гдѣ преподается методика начальнаго обученія русскому языку. (Жур. Мин. Нар. Просв. 1907 г., августъ).

Учен. Ком. М. Н. Пр. допущена въ качествѣ руководства для тѣхъ учебн. заведеній, гдѣ преподается методика начальн. обучен. русск. языку, а равно въ учит. библ. низш. училищъ. (5 іюня 1906 г. № 6661; 1904 г. № 18439; 1 мая 1910 г. № 12783.).

Рекомендована Главн. Управл. военно-учебн. завед. для фундам. библ. военныхъ училищъ, кадетскихъ корпус. и воен. школъ. (№ 30, 1894 г.).

2) Школьное обученіе. Для учебныхъ заведеній, въ коихъ преподается дидактика и для занимающихся обученіемъ дѣтей въ школѣ. Ц. 75 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ учительск. библіот. низшихъ учебн. заведеній (25 января 1907 г. № 1370; Ж. М. Н. Пр. 1907 г. № 2).

Училищн. Совѣт. при Свят. Синодѣ допущена въ библіотеки церковныхъ школъ въ качествѣ пособія для учителей и учительницъ, а въ частности какъ пособіе для изученія дидактики въ учительскихъ школахъ (Узаконенія и распоряженія Правительства по дѣламъ церковн. школъ за 1907 г.).

Главн. Управл. военно-уч. зав. допущена въ фундамент. библіот. кадетск. корпус. (1907 г. № 14644).

Уч. Отд. М. Тор. и Пр. доп. въ библ. (12 окт. 1909 г. № 4585).

3) Очерки по исторіи педагогики. Ц. 75 коп.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ качествѣ учебнаго руководства для учительскихъ институтовъ и семинарій и для педагог. классовъ женскихъ гимназій, а также въ ученическія библ. названныхъ учебн. заведеній и въ учительскія библіот. всѣхъ низшихъ училищъ Министерства (26 марта 1905 г. № 4010, Ж. М. Нар. Просв. 1905 г. № 5; 6 іюня 1906 г. № 6667; 12 апр. 1910 г. № 11889).

Рекомендована Главн. Управл. военно-учебн. завед. для фундам. библ. воен. учил., кадет. корп. и воен. школъ (№ 30, 1894 г.).

Учебн. Ком. С. Е. И. В. К. по учрежд. Имп. Маріи допущены въ качествѣ руководства въ тѣхъ заведеніяхъ Вѣдомства, гдѣ преподается исторія педагогики (25 ноября 1902 г. № 23721).

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ качествѣ руководства для VIII классовъ женск. гимназ. (2 ноября 1906 г. № 22601).

Уч. Отд. М. Т. и Пром. допущ. въ библ. завед. (12 окт. 1909 г. № 4585).

4) Общая педагогика. Ц. 75 коп.

Учеб. Ком. С. Е. И. В. Канц. по учрежд. Имп. Маріи допущена къ употребленію въ качествѣ учебника педагогики въ общихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній Вѣдомства (25 ноября 1902 г. № 23712).

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ учител. библ. народн. училищъ и какъ учебное пособіе въ тѣхъ учебн. заведен., гдѣ преподается педагогика (Журн. Мин. Нар. Просв. 1890 г., октябрь).

Одобрена Учебн. Ком. при Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи по учрежденіямъ Императрицы Маріи.

Допущена Главн. Управл. военно-учебн. завед. въ фун. библ. кадетскихъ корпусовъ (№ 30, 1894 г.).

Уч. Отд. М. Т. и Пр. доп. въ библ. (12 окт. 1909 № 4585).

5) Курсъ дидактики. Ц. 75 коп.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущенъ въ качествѣ учебнаго руководства для учительскихъ институтовъ и семинарій и для педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій, а также въ ученическія библіотеки названныхъ учебн. заведеній и въ учительскія библіотеки всѣхъ низшихъ училищъ Мин. Нар. Просв. (26 марта 1905 г. № 4010; 12 апр. 1910 г. № 11889).

Рекомендовано Главн. управл. военно-учебн. завед. для фундам. библ. кадетскихъ корпусовъ и военныхъ школъ. (№ 30, 1894 г.).

Учебн. Ком. С. Е. И. В. Канц. по учрежд. Имп. Маріи одобренъ къ употребленію въ качествѣ пособія въ педагогическ. курсахъ и классахъ, а также въ учит. семин. (5 ноября 1902 г. № 23721).

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущ. въ качествѣ руководства для VIII классовъ женск. гимназ. (2 ноября 1906 г. № 22601).

Уч. Отд. М. Т. и Пр. допущ. въ библ. (12 окт. 1909 г. № 4585).

6) Основы начальнаго школьнаго воспитанія и обученія. Ц. 60 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущены въ качествѣ учебника для учительск. институтовъ и семинарій и въ учител. библ. народныхъ училищъ (8 іюня 1895 г. № 12403).

7) Условія успѣшности обученія въ начальной школѣ. Ц. 20 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущены въ учит. библ. низшихъ училищъ (Ж. М. Н. Пр. 1906 г. и отношен. Мин. Нар. Просв. 1 марта 1905 г. № 2757. Отнош. 5 іюня 1906 г. № 6661).

8) Русскіе педагоги второй половины XIX столѣтія. Для учебныхъ заведеній, въ которыхъ преподается педагогика. Ц. 65 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ ученическія, старшаго возраста, библіотеки тѣхъ учебн. заведен., въ коихъ преподается педагогика (Журн. Мин. Нар. Просв. Май. 1905 г.)

Журнальнымъ опредѣленіемъ Училищнаго Совѣта при Святѣйшемъ Синодѣ отъ 3 мая 1905 г., за № 440, допущена въ библіотеки церковно-учительскихъ и второклассныхъ школъ (Узаконен. и распоряжен. Правительства по дѣламъ церковн. школъ за 1905 г. Отнош. 17 мая 1905 г., № 3407).

Ученымъ Комитетомъ Главн. Упр. Землеустр. и Земледѣл. допущена въ библіотеки Вѣдомства (Отнош. 29 іюля 1905 г. № 1050).

9) Воспитаніе и обученіе въ семьѣ и школѣ. Ц. 80 коп.

Учебн. Ком. Собств. Е. И. В. Канц. по Учр. Имп. Маріи допущ. въ библіотеки учебн. завед. Вѣдомства (14 іюня 1899 г. № 11117).

Рекомендована Главн. Упр. В. Учебн. завед. (19 іюня 1899 г. № 10431).

Учен. Ком. М. З. и Г. Им. допущена въ библіотеки учебн. завед., подвѣд. Министерству (8 ноября 1900 г. № 1159).

10) Характеристики дѣвочекъ. Ц. 75 коп.

Главн. Управленіемъ Воен.-уч. зав. рекомен. для фунд. библ. кад. корп. и в. школъ (1894 г. № 30).

Учен. Ком. М. Н. Пр. допущена въ библ. средн. учебн. завед., по преимуществу женскихъ (19 іюня 1896 г. № 15082), и въ ученическія библіотеки среднихъ учебныхъ заведеній, какъ мужскихъ, такъ и женскихъ (Журн. Мин. Нар. Просв. 1904 г. № 12 и отнош. Мин. Нар. Просв. 3 ноября 1904 г. № 26957).

Допущ. Учен. Ком. С. Е. И. В. К. Включена Мин. Нар. Просв. въ каталогъ книгъ для безплатн. народн. читаленъ.

11) К. Д. Ушинскій. Его жизнь, дѣятельность и педагогическіе труды. Ц. 25 коп.

Особ. Отд. Уч. К. М. Нр. Пр. допущена въ учительск. библіот. низшихъ училищъ и въ безплатныя народныя читальни и библіотеки (21 марта 1903 г. № 10069).

12) Янъ Амосъ Коменскій и его педагогическія идеи. Ц. 20 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. одобрена для старш. класс. ученич. библ. муж. гимназ. и реальн. учил., для педагогич. класс. женск. гимн. и для библ. городскихъ училищъ (№ 7948, 21 апрѣля 1894 г.).

13) Преподаваніе педагогики. Ц. 25 к.

Учен. Комит. Минист. Нар. Просв. допущена въ учительск. библіот. низшихъ учебн. заведеній (25 января 1907 г. № 1370).

14) Привычки, ихъ значеніе и воспитаніе (Энц. сем. восп.). Ц. 15 к.

Одобрена Уч. Сов. при Св. Син. въ учительскія библіотеки церковно-приходскихъ школъ (Узакон. и распоряж. Правит. и Высш. упр. цер. шк., управл. по дѣл. ц. шк. за 1905 г.).

Учен. Комит. допущена въ библ.

15) Педагогическая хрестоматія. Для учебныхъ заведеній и занимающихся воспитаніемъ дѣтей. Ц. 1 руб. 25 коп.

Журн. опред. Учил. Сов. при Святѣйшемъ Синодѣ допущена въ библіотеки церковно-учительскихъ и второклассныхъ школъ (19 сентября 1905 г. № 6235; Узакон. и раряж. Правит.).

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ учительскія библіот. начальн. учил. (20 октября 1905 г. № 11522).

Учебн. Отд. Мин. Т. и Пр. допущ. въ библіотеки. (12 окт. 1909 г. № 4585).

16) Избранныя педагогическія статьи („Педагогич. библіот."). Ц. 2 р. 50 к.

Рекомендована Главн. Упр. в.-уч. зав. (№ 19, 1897 г.).

Допущена Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. (№ 15082, 1896 г.).

Допущена Уч. К. С. Е. В. Канц. (16 ноября 1910 г. № 2763).

17) Очерки по исторіи Омской женской гимназіи. Ц. 1 руб.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. одобрена для библіот. женскихъ гимназій (№ 11057; 1889 г.).

Учебн. Ком. при Собственной Его Императорскаго Величества Канцел. по учрежденіямъ Императрицы Маріи допущена для пріобрѣтенія въ фундам. библ. вѣдомства (№ 18036; 1888 г.).

18) Объяснительное чтеніе стихотвореній и басенъ, изучаемыхъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Ц. 1 руб. 50 к.

Рекомендована Главн. Управл. военно-уч. завед. въ фундам. и ротн. библ. VI и VII кл. кад. корп. (1903 г. № 48).

19) Мысли и чувства, выраженныя въ поэтическихъ произведеніяхъ. Ц. 40 коп.

Рекомендована Главн. Управл. военно-учебн. завед. для двухъ старш. классовъ и для фундам. библ. кад. корп. (№ 30, 1894 г.).

Допущена Учебн. Ком. при Святѣйшемъ Синодѣ.

Допущена Учебн. Отд. Мин. Торг. и Пром. въ ученическ. библіотеки коммерческ. училищъ и торгов. школъ (5—24 марта 1908 г. № 1398).

20) Сборникъ поэтическихъ произведеній. Ц. 45 коп.

Рекомендованъ Главн. Управл. военно-учеб. завед. для фунд. и ротныхъ библ. кадет. корпус. (№ 30, 1894 г.).

Допущ. Уч. Ком. при Св. Син.

21) Инородцы Сибири и Среднеазіатскихъ владѣній Россіи. Учебное пособіе. Ц. 1 руб.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. одобрена для ученическихъ средняго и старшаго возраста библіотекъ мужскихъ и женскихъ средн. учебн. заведеній (Ж. М. Н. Пр. 1895 г.; отношен. М. Н. Пр. № 12403).

22) Учебникъ законовѣдѣнія. Для средн. учебн. зав. Ц. 75 к.

Рекомендованъ Главн. Управ. в.-уч. зав. для употребленія въ кадетскихъ корпусахъ въ качествѣ учебнаго руководства (Циркул. 20 сентября 1907 г. № 43, Пед. Сб. 1907 г., ноябрь).

23) Планы уроковъ по законовѣдѣнію. Ц. 15 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ ученическія библіотеки среднихъ учебн. заведен. старш. возраста.

Учен. Ком. Мин. Земл. и Госуд. Им. допущена въ библіотеки училищъ (№ 4689, 1895 г.).

24) Основы законовѣдѣнія. Ц. 50 к.

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущ. въ ученическ. библіот. среднихъ учебныхъ заведеній для старшаго возраста.

Учен. Ком. Мин. Земл. и Госуд. Имущ., въ виду хорошаго изложенія предмета, допущена, для пользованія учителей, въ библіот. земледѣльческихъ училищъ (№ 4686, 1895 г.).

Включена Мин. Нар. Просв. въ каталогъ книгъ для безплатныхъ народныхъ читаленъ.

25) Организація и веденіе педагогическихъ курсовъ. Ц. 50 к. (Изд. Гл. Земск. Упр. Вятской губ.).

Рекоменд. К. Уч. Окр.

26) Теорія словесности. Для среднихъ учебныхъ заведеній. Ц. 75 к.

Главнымъ Управл. Военно-Учебныхъ заведеній рекомендована къ употребленію въ кадетскихъ корпусахъ (Циркуляръ по военно-учебн. зав. 3 іюля 1909 г. № 26 и «Педагогич. Сборн.» 1909 г. № 9.)

Учен. Ком. Мин. Нар. Просв. допущена въ качествѣ руководства для среднихъ учебныхъ заведеній (Журн. Мин. Нар. Просв. 1909 г. № 8; авг. 1909 г. № 18960).

Учебн. Отд. Мин. Торговли и Промышленности допущена въ качествѣ учебн. пособія въ комерческ. учебн. заведеніяхъ. (12 окт. 1909 г. № 4585).

Учебн. Ком. С. Е. И. В. Канц. одобрена въ качествѣ учебн. пос. для старшихъ классовъ женск. институт. и гимназій. (16 ноября 1910 г. № 27603).

27) Трудъ. Педагогико-экономическій очеркъ. 1911 г. СПБ. Ц. 7 к.

28) Обученіе грамотѣ, чтенію письменному изложенію мысли и грамматикѣ. Ц. 75 к.

Книгоиздательство М. М. ГУТЗАЦА. СПБ., Захарьевская, 9.

М. ВОЛЬПЕРЪ: 1) **«Русская Рѣчь».** Учебное руководство, примѣненное къ обученію русскому языку въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ дѣти, при поступленіи, не умѣютъ говорить по-русски, въ трехъ выпускахъ съ 600 рисунками въ текстѣ: *Первый* выпускъ—Букваръ, ц. 20 к. *Второй* выпускъ—Первая послѣ букваря книжка для чтенія, ц. 30 к. *Третій* выпускъ—Книга для чтенія, ц. 50 к. 2) **Сборникъ статей образцовыхъ писателей** для класснаго и домашняго чтенія. Продолженіе руководства «Русская Рѣчь», ц. 75 к. 3) **Практическая русская грамматика.** Учебное руководство, служащее дополненіемъ къ **«Русской Рѣчи»** *съ 688 письменными упражненіями*, ц. 50 к. 4) **Руководящія замѣтки** о преподаваніи русскаго языка инородцамъ по всѣмъ тремъ выпускамъ **«Русской Рѣчи»** и **Практической русской грамматикѣ»**, ц. 30 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Мин. Нар. Просв. № 2, и 3 **допущены** для классног о употребленія въ низш. учебн. заведеніяхъ, а № 4—какъ пособіе для учащихъ. (Катал. Мин. Нар. Просв. изд. 1905 г.).

И. ЯХОНТОВЪ: 1) **Сборникъ письменныхъ упражненій по русскому языку.** Учебное пособіе для народныхъ школъ, въ двухъ выпускахъ: *Выпускъ первый*, ц. 20 к. *Выпускъ второй*, ц. 30 к. 2) **Методическое руководство** къ «Сборнику письменныхъ упражненій», для учителей и учительницъ начальныхъ школъ, ц. 60 к.

——— Ученымъ Комит. Мин. Нар. Просв. **допущенъ** первый для класснаго употребленія въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ, а второе какъ пособіе для учащихъ. (Каталогъ Мин. Нар. Просв., изд. 1897 г.).

К. ЕЛЬНИЦКІЙ: 1) **Общая педагогика,** ц. 75 к. 2) **Курсъ дидактика,** ц. 75 к. 3) **Основы начальнаго школьнаго воспитанія и обученія,** ц. 60 к. 4) **Методика начальнаго обученія отечественному языку,** ц. 75 к. 5) **Очерки по исторіи педагогики,** ц. 75 к. 6) **Русскіе педагоги второй половины XIX столѣтія.** Для учебныхъ заведеній, въ которыхъ преподается педагогика, ц. 65 к. 7) **Педагогическая хрестоматія.** Для учебныхъ заведеній и занимающихся воспитаніемъ дѣтей, ц. 1 руб. 25 к. 8) **Теорія словесности,** ц. 75 к. 9) **Условія успѣшности обученія въ начальной школѣ,** ц. 20 к. 10) **Мысли и чувства,** выраженныя въ поэтическихъ произведеніяхъ, ц. 40 к. 11) **Воспитаніе и обученіе въ семьѣ и школѣ,** ц. 80 к. 12) **Характеристики дѣвочекъ,** ц. 50 к. 13) **Инородцы Сибири и Среднеазіатскихъ владѣній Россіи.** Учебное пособіе, ц. 1 р. 14) **Объяснительное чтеніе стихотвореній и басенъ,** изучаемыхъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, ц. 1 р. 50 к. 15) **Школьное обученіе,** ц. 75 к. 16) **Учебникъ законовѣдѣнія,** для среднихъ учебныхъ заведеній, ц. 75 к. 17) **Преподаваніе педагогики.** Веденіе преподаванія въ XIII-мъ, педагогическомъ, классѣ женской гимназіи, ц. 25 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Министр. Народн. Просвѣщ. **допущены** въ качествѣ учебныхъ руководствъ въ среднихъ учебн. завед. и какъ пособія для учащихъ (Журн. Мин. Нар. Просв. за мартъ, апрѣль, май и ноябрь 1905 г., іюль, ноябрь и декабрь 1906 г. февраль и августъ 1907 г.).

Н. ПОНОМАРЕВЪ: 1) **«Родная земля».** Книга для чтенія дома и въ народныхъ училищахъ, въ трехъ выпускахъ: *Годъ I*—ц. 20 к. *Годъ II*—ц. 40 коп. *Годъ III*—ц. 50 коп. 2) **Начальная сельскохозяйственная книга,** для чтенія въ народныхъ училищахъ и низшихъ сельскохозяйственныхъ школахъ, ц. 50 к.

——— Учен. Комит. Мин. Нар. Просв. **допущены** къ классному употребленію въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ. (Каталогъ Мин. Нар. Просвѣщ., изд. 1905 г.).

А. ШУЛЬЦЪ и П. ЛИНКЕВИЧЪ: 1) **Neue illustrierte deutsch Litteraturgeshihte.** *I Teil*—Von den Anfängen der deutschen Litteratur bis zur Romantik, ц. 1 р.

——— Учен. Ком. Мин. Нар. Просвѣщ. **допущена** въ качествѣ пособія для старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, при изученіи нѣмецкой литературы.

Н. де-ЖОРЖЪ: 1) **Курсъ элементарной тригонометріи** и собраніе примѣровъ и упражненій А. Ребьера, ц. 85 к. 2) **Элементарная алгебра** А. Босъ, ц. 2 р. 50 к. 3) **Элементарный курсъ ариѳметики** аббата Е. Желена, ц. 1 р. 4) **Курсъ элементарной геометріи** А. Боса и А. Ребьера, ц. 1 р. 50 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Министр. Народн. Просв. **допущены** для гимназій и реальныхъ училищъ.

А. РАНСИ: 1) **Практическій учебникъ французскаго языка** для низшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, ц. 1 р. 25 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Мин. Нар. Просвѣщ. **допущенъ** въ качествѣ *учебнаго руководства* для низшихъ и среднихъ классовъ женскихъ гимназій и прогимназій.

Книгоиздательство М. М. ГУТЗАЦА. СПБ., Захарьевская, 9.

В. ГЕРБАЧЪ: 1) **Методическое руководство къ обученію письму.** Пособіе для родителей, учителей, учительскихъ институтовъ и семинарій, ц. 60 к. 2) **Уроки чистописанія,** составленные согласно указаніямъ Училищнаго при Святѣйшемъ Сунодѣ Совѣта, ц. 20 к. 3) **Прописи французскія,** со сборникомъ примѣровъ для самостоятельныхъ упражненій въ правописаніи, ц. 40 к. 4) **Руководство къ обученію письму,** прописи русскія, составленныя по порученію Учебнаго Комитета при Святѣйшемъ Сунодѣ, ц. 40 к. 5) **Русская скоропись.** Упражненія для развитія свободнаго движенія руки и пріобрѣтенія четкой скорописи, ц. 40 к. 6) **Русскія прописи круглаго шрифта** и образцы другихъ, болѣе употребительныхъ шрифтовъ, ц. 50 к. 7) **Прописи и образцы для рисованія по клѣткамъ,** составляющія необходимое пособіе для самостоятельныхъ занятій учениковъ народныхъ школъ, ц. 10 к. 8) **Русскія прописи,** составленныя согласно указаніямъ Училищнаго при Святѣйшемъ Сунодѣ Совѣта, ц. 10 к. 9) **Прямое письмо** Новыя русскія прописи, какъ пособіе для начальнаго обученія въ школѣ и дома, ц. 20 к 10) **Образцы прямого письма.** Пособіе для начальныхъ училищъ, ц. 10 к. 11) **Прописи правописанія.** Сборникъ каллиграфически исполненныхъ примѣровъ на важнѣйшія орѳографическія правила, ц. 20 к. 12) **Школа чистописанія** для самостоятельныхъ занятій учащихся въ школѣ и дома. 8 тетр. съ русскими образцами косого письма; 7 тетр. съ русскими образцами прямого письма; 2 тетр. съ французскими образцами косого письма и 2 тетр прямого письма; 2 тетр. съ нѣмецкими образцами косого письма и 2 тетр. прямого письма. Цѣна каждой тетради 10 к.

——— Всѣ эти сочиненія Ученымъ Комит. Министр. Народ. Просв. **допущены** къ классному употребленію въ низшихъ учебн. заведеніяхъ и младш. класс. средн. учебн. завед., а также въ учит. библіот., въ библіот. учит. инст. и семин., и какъ пособіе учащимъ. (Катал. Мин. Нар. Просв., изд. 1905 г. и Жур. Мин. Нар. Просв. за май 1905 г.). **Одобрены** Святѣйшимъ Сунодомъ въ качествѣ учебнаго пособія для учителей церковно-приходскихъ школъ (См. № 8 Церк. Вѣстн. за 1887 годъ).

Э. САНДОМИРСКІЙ: 1) **Сборникъ упражненій по ариѳметикѣ.** Задачи, примѣры и др. упражненія для начальной школы, въ двухъ частяхъ: *Часть первая*—Первая сотня, ц. 15 к. *Часть вторая*—Цѣлыя числа любой величины, ц. 10 к. 2) **Приложеніе для учителя** къ обѣимъ частямъ сборника упражненій по ариѳметикѣ того-же автора, ц. 10 к.

——— Ученымъ Комит. Мин. Нар. Просв. первый **допущенъ** къ классному употребленію въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ (Журн. Мин. Нар. Просвѣщ. за августъ 1905 г.), а второе въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній (Журн. Мин. Нар. Просв. за августъ 1905 г.).

И. ПЛЕТЕНЕВЪ: 1) **Учебникъ Всеобщей Географіи,** составленный примѣнительно къ программамъ городскихъ училищъ, ц. 60 к. 2) **Учебникъ Географіи** для городскихъ училищъ. Курсъ 3-го и 4-го года обученія, ц. 50 к. 3) **Учебникъ грамматики русскаго языка,** ц. 60 к.

——— Ученымъ Комитетомъ Министр. Народн. Просвѣщ. **допущены** къ классному употребленію въ качествѣ учебнаго руководства въ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеніяхъ. (Журн. Мин. Нар. Просвѣщ. за январь 1911 г.

П. ЕВСТАФІЕВЪ. 1) **Древняя Русская Литература** (До-Петровскій періодъ), учебникъ для мужскихъ и женскихъ институтовъ, гимназій и учительскихъ семинарій въ двухъ выпускахъ: *1-й Выпускъ*: Устная народная словесность. ц 50 к. *2-й Выпускъ*: Книжная словесность, ц. 75 к. 2) **Новая Русская Литература** (Отъ Петра Великаго до настоящаго времени). Учебникъ для мужскихъ и женскихъ институтовъ; гимназій, духовныхъ и учительскихъ семинарій, ц. 1 р. 60 к. 3) **Начальныя Основанія Педагогики.** Учебникъ для институтовъ, гимназій и учительскихъ семинарій. Настольная книга для родителей и воспитателей. (Дидактика и методика, историческій очеркъ воспитанія и образованія вообще у древнихъ и новыхъ народовъ и въ частности—Россіи). ц. 1 р. 50 к.

——— Печатается безъ существ. перемѣнъ съ изданій **одобр. и рекоменд.** Учен. Комитетами Мин. Нар. Просвѣщенія, Собст. Е. И. В. Канц. по У. Имп. Маріи и Святѣйшаго Сунода.

В. С. ИГНАТОВИЧЪ 1) **Французская азбука** по аналитической системѣ, ц. 60 к. 2) **Концентрическій учебникъ французскаго языка,** сравнительно съ русскимъ и латинскимъ, въ 3-хъ частяхъ: *Часть I*, ц. 50 к. *Часть II*, ц. 60 к. *Часть III*. ц. 1 р. 50 к. 3) **Теоретико-практическій учебникъ французскаго языка,** сравнительно съ русскимъ и латинскимъ съ приложеніемъ хрестоматіи и словаря, ц. 2 р.

——— Ученымъ Комитетомъ Министр. Нар. Просв. **допущены** для употребленія въ качествѣ руководства въ женскихъ и мужскихъ среднеобразовательныхъ заведеніяхъ

Паровая Скоропечатня М. М. Гутзаца. СПБ., Шпалерная, 26.